

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Kasvatusteadused

Kaija Tamm
MUUTUSED KUNSTITERAAPIATE MEETODIL PÕHINEVAS RÜHMATÖÖS
OSALENUD ÕPILASTE KÄITUMISES
magistritöö

Juhendaja: dotsent Kristi Kõiv

Läbiv pealkiri: Kunstiteraapiate meetodil põhinev rühmatöö

Tartu 2019

Resümee

Muutused kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud õpilaste käitumises

Noorte vaimse tervise probleemid, probleemkäitumine ja prosotsiaalse käitumise puudulik areng on hariduslikus kontekstis murettekitavad. Üks võimalus tõhusalt aidata õpilasi kooli keskkonnas on rakendada mitteverbaalsele ja verbaalsele eneseväljendusele, aktiivsele osalusele, kujutlusvõimele ja keha-vaimu seosele toetuvaid kunstiteraapiate sekkumisi (Malchiodi, 2005). Magistritöös loodi kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö metoodika (edaspidi rühmatöö) ja seda rakendati nelja kuu vältel õpilastele ($n=43$) ühe kooli näitel. Rühmatöös osalejate käitumuslike muutuste hindamiseks kasutati ühe grupi eel- ja järelhindamisega uurimuse disaini ja uuriti metoodika rakendamise järgselt õpilaste kogetut poolstruktureeritud individuaalintervjuudel. Uurimistulemustest ilmnes, et võrreldes sekkumisele eelnenud olukorraga vähenesid rühmatöö järgselt probleemse käitumise üldskoor, skoorid alaskaaladel probleemid eakaaslastega ja prosotsiaalne käitumine. Kvalitatiivsed tulemused osutasid positiivsetele muutustele sotsiaalsetes oskustes ja emotsionaalses väljendusoskuses. Järeldati, et läbiviidud rühmatöö oli õpilastele sobiv ja mõjutas osalejate käitumuslike probleemide vähenemist.

Võttesõnad: kunstiteraapiate meetodil põhinev rühmatöö, hariduslik kontekst, käitumisprobleemid, prosotsiaalne käitumine, noorte vaimne tervis

Abstract

Students' behavioural changes after participating in groupwork based on art therapies method

Adolescent mental health problems, problem behaviour and incomplete development of prosocial behaviour are alarming in educational context. One opportunity to effectively help students in school environment is to apply art therapies interventions based on non-verbal and verbal self-expression, active involvement, imagination and body-mind connection (Malchiodi, 2005). Methodology for groupwork based on art therapies (henceforward groupwork) was created in the Master's thesis and it was implemented for students ($n=43$) from one school during four months. The changes in the behaviours of the students taking part in the groupwork were identified with one group pretest and posttest research design. Students' experiences were studied after implementing the methodology by semi-structured individual interviews. Research outcomes showed decrease in overall amount of problems, subscales of problems with peers and prosocial behaviour after intervention compared to the preceding situation. Qualitative results showed positive changes in social skills and emotional expression skills. It was concluded that the implemented intervention influenced the decrease in problems and was suitable for adolescents participating in the groupwork.

Keywords: groupwork based on art therapies method, educational context, behavioural problems, prosocial behaviour, adolescent mental health

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
1. Teoreetilised alused.....	6
1.1 Kunstiteraapiad.....	6
1.1.1 Kunstiteraapiate vormid	8
1.2 Kunstiteraapiate rakendamine hariduslikus kontekstis	10
1.3 Kunstiteraapiate uurimusi	13
1.3.1 Tõenduspõhised sekkumisprogrammid laste ja noortega.....	13
1.3.2 Kunstiteraapiate rakendusi laste ja noorte seas	16
2. Metoodika.....	18
2.1 Kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö väljatöötamine ja selle läbiviimine õpilastega ühe kooli näitel.....	18
2.2 Protseduur.....	23
2.3 Uuritavad.....	24
2.4 Uurimuse disain.....	24
2.5 Mõõtevahendid.....	24
2.6 Andmeanalüüs	26
2.7 Eetiline külg	27
3. Tulemused	27
3.1 Kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö eel- ja järelhindamise võrdlus	28
3.2 Õpilaste kirjeldused rühmatöö järgselt.....	29
4. Arutelu.....	31
Tänu sõnad	36
Autorluse kinnitus	36
Kasutatud kirjandus.....	37
Lisad	42
Lisa 1. Magistritöös kasutatud uurimisinstrument	42

Sissejuhatus

Kunstiteraapiate rakendamisele hariduslikus kontekstis pööratakse täna järjest enam tähelepanu. Esiteks seetõttu, et noorte probleemkäitumine ja prosotsiaalse käitumise puudulik areng puudutab igapäevast koolikeskkonda ja väljendub selles. Teiseks seetõttu, et mõistetakse, et lapsed ei ole alati suutelised verbaalselt oma subjektiivset reaalsust sõnastama või reflekteerima pööratakse tähelepanu alternatiivsetele sekkumistele (Landreth, 2012). Kunstiteraapiates on olulisel kohal ekspressiivne protsess iseenesest, näiteks maalimine või liikumine, mille abil saavad noored end avastada ja avada (Malchiodi, 2005). Erinevad sekkumisprogrammid õpilaste probleemkäitumise vähendamiseks ja prosotsiaalse käitumise arendamiseks toetuvad tõenduspõhiste uurimustele, sest oluline on teada, millist mõju sekkumised noortele avaldavad. Samuti on võimalik läbi uurimuste tõsta programmide tõhusust (de Vries, Hoeve, Assink, Stams, & Asscher, 2015). Antud teemavaldkonna uurimine on aktuaalne ja oluline, kuna kunstiteraapiate rakendamine sekkumisena hariduslikus kontekstis vajab teadmisi võimalikest mõjudest noortele.

Uurimisprobleemiks on küsimus, kuidas kunstiteraapiate meetodil põhinev rühmatöö võimaldab vähendada osalejate käitumuslikke probleeme ja parandada nende sotsiaalseid oskuseid, suhtlemisoskust ja emotsioonide väljendusoskust.

Käesolevas magistritöös on kunstiteraapiaid kasutatud integreerituna ehk sekkumisel on rakendatud visuaalkunsti-, muusika-, draama- ja tantsu- ja liikumisteraapia põhimõtteid ning tunnuseid. Iga kunstiteraapia oma unikaalsete omaduste panustab probleemkäitumise vähendamisse ja prosotsiaalse käitumise arendamisse. Näiteks tantsu- ja liikumisteraapia võimaldab õpilastel olla vastastikusel mõjus ja luua suhteid, visuaalkunstiteraapia aitab vabastada tundeid ja leevendada stressi (Malchiodi, 2005). Süstemaatilistes kirjanduse ülevaadetes tuuakse välja, et kunstiteraapiatel põhinev sekkumine võib olla võimalus noortele oma emotsioonide loovaks väljendamiseks, tõhusate käitumis- ja suhtlemisoskuste õppimiseks ja sotsiaalsete oskuste arendamiseks (Meekums & Daniel, 2011; Reynolds, Nabors, & Quinlan, 2000). Uurimustes raporteeritakse õpilaste emotsionaalsete probleemide, käitumisprobleemide, eakaaslastega probleemide ja probleemide üldskoori taseme vähenemist ning prosotsiaalse käitumise tõusu osalenud noorte seas (Cobbett, 2016; Cortina & Fazel, 2015; Goodgame, 2007; Kõiv & Kaudne, 2015; Kõiv, Hannus, & Kaudne, 2017; Spier, 2010). Magistritööle formuleeriti kaks eesmärki:

- Luua kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö metoodika ja rakendada seda 2., 3., 4. ja 5. klassi õpilastele ühe kooli näitel.

- Selgitada välja muutused kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud noorte käitumuslikes aspektides (emotsionaalsed probleemid, käitumisprobleemid, probleemid eakaaslastega, hüperaktiivsus, eemaletõmbunud, agressiivne ja prosotsiaalne käitumine, suhtlemisoskused ja impulsiivsus) metoodika rakendamise järgselt võrreldes selle rakendamise algusega.

Magistritööle püstitati kaks uurimisküsimust ja neli hüpoteesi:

Uurimisküsimus 1: Millised on kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud õpilaste hinnangul muutused seoses käitumisega võrreldes metoodika rakendamisele eelnenud ja järgnenud enesekohaseid hinnanguid?

Uurimisküsimus 2: Kuidas tajuvad õpilased kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö rakendamise järgselt selle mõjutusi ja milliseid tundeid kogeti sekkumise käigus?

Hüpotees 1: Õpilaste emotsionaalsed probleemid, käitumisprobleemid ja probleemid eakaaslastega vähenevad rakendatud kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes kunstiteraapiate meetodil põhinevale rühmatööle eelnenud olukorraga.

Hüpotees 2: Õpilaste eemaletõmbunud ja agressiivne käitumine väheneb ja prosotsiaalne käitumine sageneb kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes sellele eelneva olukorraga.

Hüpotees 3: Õpilaste suhtlemisoskuse tase tõuseb kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes sellele eelneva olukorraga.

Hüpotees 4: Õpilaste impulsiivse käitumise sagedus väheneb kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes sellele eelneva olukorraga.

1. Teoreetilised alused

Peatükis on kirjeldatud kunstiteraapiad, täpsustatud selle vorme ja leitud selgitusi kunstiteraapiate rakendamisele hariduslikus kontekstis. Lisaks on antud ülevaade eelnevatest tõenduspõhistest uurimustest laste ja noorte seas kunstiteraapiate ja sellel põhineva meetodi rakendamise kohta. See on lahti kirjutus kunstiteraapiate rakendamisest töös laste ja noortega kooli keskkonnas.

1.1 Kunstiteraapiad

Kunstiteraapiad on hübriid teadusharu, põhinedes peamiselt kunsti ja psühholoogia valdkonnale, moodustades mõlema valdkonna tunnustest ainulaadse uue olemuse (Vick, 2011). Kunsti ja tervendamise põimumine ei ole aga sugugi uus nähtus ja on ilmnunud korduvalt ajaloo jooksul üle kogu maa ja aja (Malchiodi, 1998). Uskumus, et kunst võib anda

arendava ja tervisliku kogemuse, on pika inimajaloo kestel edasi kandunud. Esimesed inimeste väljenduslikud tegevused olid mitteplaanitud, impulsiivsed ja organiseerimata. Erinevate kunstide kasutamine oli võimalus väljendada kogunenud emotsioone, terveneda ja tervendada, edasi anda mõtteid, tundeid, ootusi, kontrollida hirme ja ihasid, identifitseeruda looduse, enda ja kogukonnaga (H'Doubler, 1998). Kunstiteraapiate areng on olnud pikaajaline protsess esimeste inimeste rituaalidest tänaste teadmiste ja rakendusteni.

Kunstiteraapiate areng kiirenes peale II maailmasõda ja termin „kunstiteraapiad“ võeti kasutusele kirjeldamaks psühhoterapia vormi, mis asetab kunsti kõrvuti kõnega keskseks modaalsuseks seoses praktika ja sekkumisega (Naumburg, 2001). Inimesel tekkis teraapiaseansil võimalus avada ennast ning suhelda läbi kunstimeediumi ja loomingulise protsessi, vastandina ainult rääkimisele. Ameerika kunstiteraapia assotsiatsiooni (*American Art Therapy Association* - AATA) definitsiooni järgi kasutab kunstiteraapia kunstimeedume, kujundeid, loovprotsessi ja kliendi vastuseid loodud kunstitööle peegeldusena inimese arenguvõimest, isiksusest, huvidest, probleemidest ja konfliktidest (AATA, 2017). Kunstiteraapia eesmärgiks on täiendada kognitiivseid ja sensomotoorseid funktsioone, edendada eneseteadlikkust ja -hinnangut, vähendada emotsionaalseid probleeme, elavdada enesekaemust, arendada sotsiaalseid oskusi, vähendada ärevust ning lahendada konflikte ja muresid (*ibid*).

Euroopa Kunstiteraapiate Hariduse Konsortsium (*The European Consortium for Arts Therapies Education* - ECArTE) määratleb kunstiteraapiatena neli spetsialiseerumissuunda: visuaalkunstiteraapia (*art therapy*), muusikateraapia (*music therapy*), draamateraapia (*drama therapy*), tantsu- ja liikumisteraapia (*dance movement therapy*) (ECArTE, 2016).

Põhistruktuuriks enese väljendamine läbi kunstimeedia, protsessi ja loomingu aktiivne mõtestamine ning jagamine, seoste loomine lähtuvalt indiviidist ja eesmärgist. Tänapäevaks on lisandunud sarnaste põhimõtete ja eesmärkidega loovteraapiad (*creative arts therapies*), mida on nimetatud ka ekspressiivseteks teraapiateks (*expressive therapies*). See koondab endas lisaks kunstiteraapiatele teisi loovaid suhtlusvahendeid kasutavaid teraapiavorme, näiteks psühhodraamat, mängu-, savivälja-, aiandusterapiat jt. Kõikide kunstimeediume kasutavate teraapiate eelduseks on kolmiksuhte terapeut-klient-kunstiprodukt olemasolu ja sellest lähtuvalt võimaluseks nii verbaalne kui ka mitteverbaalne suhtlus (Karkou & Sanderson, 2006).

Ekspressiivsetel teraapiatel on iseloomulikud tunnused, mis annavad lisavõimalusi võrreldes rangelt verbaalse kohtlemisega (Malchiodi, 2005):

- Eneseväljenduslik aspekt võimaldab inimesel kogeda igat enda ja oma loo tahku. Terapeut ja klient töötavad koos ning eneseväljendus on kasutusel nagu tunnete ja tajude konteiner, mis võib suunata parema/adekvaatsema enda tundmiseni või konfliktide lahenduse ja heaolu tundeni.
- Aktiivne osalus loovteraapias on ilmselt hirmutavam mõttes kui tegelikkuses, sest loomine, ehitamine ja tegutsemine suudavad tähelepanu ja fookuse suunda muuta, lubades vabamat enesetunnet ja energiat.
- Kujutlusvõime tuleb kasutusse nii joonistuste või liikumiste vms loomisel, kui ka kunstiprodukti põhjal isiklike uuenduslike lahenduste ja muutuste, üleminekute formuleerimisel.
- Keha-vaimu ühenduse printsiip - vaimu võimendades on mõjutatud ka kehalised funktsioonid ja sümptomid ning vastupidi.

Erinevaid kunstimeediaid koostöös rakendavaks haruks on integreeritud kunstiteraapiad (ka multimodaalne/intermodaalne lähenemine), kus kunstiteraapiate lähedalt seotud vormid (visuaalkunsti-, muusika-, draama- ja tantsu- ja liikumisteraapia) on seanssides kombineeritult eesmärgipäraselt kasutuses (Malchiodi, 2005). Keskendudes ja põhinedes endiselt eelpool mainitud kunstiteraapiate ühisjoontele nagu eneseväljendus, aktiivne osalus, kujutlusvõime ja keha-vaimu seos annab integreeritult kahe või enama kunstiteraapia vormi koos kasutamine laialdasemad võimalused. Integreeritud lähenemise eeliseks on kunsti modaalsuste kasutamise võimalus igas sessiooni etapis, avaringist läbi eneseavastuse kuni tagasisideni. Lisaks harjutuste loomulik jätkamine, näiteks muusikalise mõtterännaku järgselt pildi joonistamine.

1.1.1 Kunstiteraapiate vormid

Eelpool mainitud ekspressiivsete teraapiate iseloomulikud tunnused viitavad, et erinevatel lähenemistel on ulatuslik ühisosa. Küll aga on kunstiteraapiate vormidel ka omaette väärtused ja võimalused. Järgnevalt on kirjeldatud integreeritud kunstiteraapias peamiselt rakendatud vormide - visuaalkunstiteraapia, muusikateraapia, draamateraapia ning tantsu- ja liikumisteraapia unikaalseid omadusi ja tunnuseid.

Visuaalkunstiteraapia ametlik määratlemine sai alguse 1920ndatel, kui meditsiinis (psühhiaatrid) ja hariduses (haridustöötajad), hakkasid huvi tundma oma sihtgrupi kunstitööde tähendusrikkuse vastu (Vick, 2011). Järgneva 50 aasta jooksul arenes lähtekoht selleni, et psühhoterapeutilises suhtes rakendatavast visuaalkunstiteraapiast kujunes suhtlemis-, hindamis- ja ravimeetod, mis rikastas indiviidide ja perekondade elusid läbi aktiivse

kunstiloomel, loova protsessi, psühholoogilise lähtekoha ja inimliku kogemuse (AATA, 2017). Seda nii töös laste kui ka täiskasvanutega, mitmetes erinevates valdkondades.

Visuaalkunstiteraapia tähelepanu keskpunkti asetub inimese taju tehtud kunsti loomele, kui endast väliseks vormunud iseenda kujutisele, tunnetele, probleemile ja kogemusele (Karkou & Sanderson, 2006). Joonistades, maalides ja voolides muutub sisemaailm realselt nähtavaks ning kunstiterapeut aitab kunstiprodukti vahendusel inimesel sellega „kohtuda“ ja võimalusel ka seda verbaalselt analüüsida. Visuaalkunstis on tegevus oma loomult privaatne, isoleeritud ja mõjutab individualiseerimisprotsessi (Malchiodi, 2005), seeläbi võimaldab see tegeleda enesekohaste oskustega ja näiteks impulsiivsuse kontrolliga, keskendumisvõimega, tunnete vabastamisega ja stressi leevendamisega. Visuaalkunstiteraapias kasutusel olev visuaalsete piltide keel on turvaline ja eelistatud suhtlusmeetod lastele ja noortele.

Muusikateraapia algusaastad jäävad 1940ndatesse aastatesse, kui peale II maailmasõda haiglates esinevad muusikud märkasid, et nii füüsilise kahjustusega kui ka emotsionaalsete probleemidega patsientidele avaldas muusika positiivset mõju (Forinash, 2005). Muusika praktiline (aktiivne – muusika loomine, passiivne – muusika kuulamine) kasutus muusikateraapias kutsub esile emotsioonidest tulenevaid reaktsioone; on suhtlusvorm; ühendab emotsionaalseid väljenduslaade; annab tähendusrikast kaasatust; kergendab ärevust ja stressi; struktureerib kogemusi, mis tingib käitumist, mis nõuavad enesekontrolli (*ibid*). Muusika haarab tegevuses inimese tundeid ja mõjutab sotsialiseerumist, näiteks juhul, kui inimesed mängivad koos instrumente või laulavad (Malchiodi, 2005). Hariduslikus kontekstis toimub muusikateraapia raames õppimine, panustamine, kasvamine ja mõtestamine (Robertson, 2000). Kooli keskkonnas keskendub muusikateraapia õpilaste üldisele arengule (Wigram, 2002).

Draamateraapia kujunes välja 1960ndatel, kui taasavastati improvisatsioonilise ja spontaanse teatri terapeutiline potentsiaal (esmane avastamine 1920ndatel Jacob Levy Moreno psühhodraama) (Kedem-Tahar & Kellermann, 1996). Draamateraapia tegeleb rohkem inimese reaalse minapildiga (vrd alateadvus), kasutades metafoori, „juhul kui“ meetodit, peegeldamist, rollimängu ja enamasti universaalset grupikesksust rõhuasetusega emotsionaalsele kogemusele, see teeb sekkumise turvaliseks, kuid mitte pealiskaudseks lähenemiseks (*ibid*). Lähtuvalt eelnevast ei ole kognitiivsel refleksioonil nii suurt osatähtsust kui psühhodraamas ja loov eneseväljendus on väärtus omaette. Protsessi tähenduslikkus jääb mõtestada osalejale endale. Eesmärgiks on läbi kehastumise ja refleksiooni (võib olla ka mitteverbaalne) aidata inimesel või grupil avastada tasakaal ja lõimumine oma rollide vahel ning luua ja internaliseerida eeskuju rolli (Landy, 2005). Kui ühe inimese roll on muutunud,

mõjutab see ka teisi, olles positiivseks näiteks perekonnas, klassis ja mujal gruppides (*ibid*). Draamateraapia on rakendatav laste ja noortega, kelle eneseanalüüsi ning verbaalse tagasisidestamise oskused on arengujärgus.

Tantsu- ja liikumisteraapia arenes eraldi distsipliiniks 1960ndatel, kui moderntantsu taustaga tantsijad/tantsuõpetajad hakkasid seostama vaimu, keha ja hinge integratsiooni tervelt funktsioneeriva inimesega (Loman, 2005). Mary Starks Whitehouse'i, üks tantsu- ja liikumisteraapia pioneeridest, postulaadiks oli „*Keha on füüsilise tasandi isiksus ja liikumine on nähtavaks muudetud isiksus.*“ (Whitehouse, 1963, lk 52). Hilisemad valdkonna eestvedajad arendasid meetodeid kasutamaks tantsu ja liikumist hariva toiminguna. Nad nägid liikumist/tantsu loomingulise õppimise protsessina, mille läbi liikuja saab mõista ennast ja enda maailma ja samas ka ennast väljendada (Nemetz, 2006). Tantsu- ja liikumisteraapia meetodid võimaldavad inimestel olla vastastikuses mõjus ja luua suhteid, avardada liikumisrepertuaari arendamiseks toimetulekuoskusi ja isiklike tugevusi (Malchiodi, 2005). Eksperimentaalne protsess võimaldab inimesel ennast väljendada, õppida tundeid kontrollima, pingeid vabastada, saavutada usaldus ja arendada tähendusrikkaid suhteid (Loman, 2005). Tantsu- ja liikumisteraapia on rakendatav laste ja noortega üld- ja erihariduses, riiklikes ja erakoolides ning ka vaimse tervise keskustes (Kornblum, 2002).

1.2 Kunstiteraapiate rakendamine hariduslikus kontekstis

Peale II maailmasõda panustasid teoreetikud vaimselt haigete ravi taas-inimlikustamisse ja sellele tuginedes hakati mõtestama, kuidas kunsti läbi saaks illustreerida või hinnata vaimset tervist ja häiret (Anastasi & Foley, 1944). Kunstid omandasid praktikute ja teoreetikute käes aina enam kasutusvõimalusi – hindamine, illustreerimine, loov eneseväljendus, vahend pääsemaks inimese sügavamatesse kihtidesse. Edith Kramer (1975) selgitab kunstiteraapia protsessi „kunst kui teraapia“ põhimõttest lähtuvalt. Ta rõhutas kunsti loome protsessi sisemist terapeutilist potentsiaali, mida ta ise ka koolides töötades rakendas (*ibid*).

Kunstiteraapiate varajane areng toetub psühhoanalüüsile (Vick, 2011). Seoseid psühholoogia ja hariduse vahel võimaldavad mõista psühholoogia teooriad – Donald Winnicot (objektisuhete teooria, siirdeobjekt, mäng), John Bowlby (kiindumusteooria), Erik Erikson (inimese arengutasemete teooria), Lev Vögotski (laste kõrgemate kognitiivsete funktsioonide arenemise teooria). Viktor Lowenfeldi laste kunsti loome uurimused ning nendele rajanevad teooriad ja süsteemid asetavad rõhuasetuse teadmisele, et kunst omab olulist rolli lapse arengus (Michael, 1981).

Kunstiteraapiate mõiste praktiline ulatus on pidev tervik kunstidest psühhoterapiani (Karkou & Sanderson, 2006). Ühelt poolt kunst kui teraapia kasutab kunstilisi tegevusi terapeutilise tööriistana ravivas eneseväljenduslikus protsessis (Kramer, 1975). Teiselt poolt kunstipsühhoterapia on loovteraapia vorm, mis baseerub ideel, et kunst on sümboolse kommunikatsiooni vahend (Karkou & Sanderson, 2006). Seega on kunstiteraapiatel kaks kategooriat, mis kunstiteraapiate protsessis on olenevalt situatsioonist samaväärselt olulised ning vastavalt vajadusele rakendatavad koos või eraldi. Põhinedes eelnevale saab eristada kunstiteraapiate sekkumiste töötasandeid (Rüütel, 2013), mis kirjeldavad kunstiteraapiate erinevate eesmärkidega sekkumisi (Joonis 1). Kunstiteraapiate praktiline ulatus ning sekkumiste laialdased tasandid annavad võimaluse rakendada kunstiteraapiatel põhinevaid meetodeid vajalike oskuste, omaduste ja väljaõppe olemasolul (loovterapeut, loovteraapiate rakendaja) hariduslikus kontekstis.

KUNSTITERAAPIAD		
Kunst kui teraapia	Terapeutiline	Psühhoterapia
Funktsiooni parandamine Spetsiifilise funktsiooni, nt tähelepanu, mootorika ja liikumise arendamine, üldise arengu toetamine loovteraapia meetodi ja tehnikaga.		Psühhoterapia Psühhoterapeutilisel tasandil toimub psüühilise tervise ja toimetuleku toetamine. Loovterapeudi väljaõppe sisaldab täies mahus psühhoterapia koolitust.
Rekreatiivsus Terviseedenduslik heaolule, loovuse arendamisele ja esteetilisele kogemusele suunatud loovteraapiliste võtete rakendamine.		Diagnoosimine Looming on tervisliku seisundi, elusituatsiooni kvalitatiivne hindamisvahend. Viimasel kümnendil intensiivistunud loovteraapia projektiivsed hindamismeetodid - väärtulisk teave kliinilise hindamise tarvis.
		Palliatiivne ravi Loominguline tegevus on leevenduseks, osutatakse psühhosotsiaalset toetust haigusega kohanemiseks.

Joonis 1. Kunstiteraapiate viis töötasandit (Rüütel, 2013, lk 662-663).

Kunstiteraapiate meetodi rakendamine võib olla hariduslikus kontekstis kasutusel kui meede, et tugevdada koolilaste vaimset tervist (Beauregard, 2014). Maailma Terviseorganisatsioon kirjeldab vaimset tervist kui heaoluseisundit, milles inimene realiseerib oma võimeid, tuleb toime igapäevaelu pingetega, suudab tulemusrikkalt töötada ning on võimeline andma oma panuse ühiskonna heaks (World Health Organization, 2001). Seega on oluline arendada oskusi, mis omakorda kujundavad tõhusat ning aktsepteeritavat käitumist. Nende oskustena võiks välja tuua näiteks sotsiaalsed oskused, suhtlemis-, loov- ja probleemilahendusoskused. Samal ajal tuleb mõista, et lapsed ei ole alati verbaalselt suutelised oma subjektiivset reaalsust sõnastama või reflekteerima läbi keele (Landreth,

2012). Seesugusele sihtrühmale võib ekspressiivne protsess iseenesest, näiteks maalimine, rollimäng või liikumine, olla terapeutiline kogemus ning väärtus (Malchiodi, 2005). Täiesti asjakohane on läbi õpilasele omase loova väljenduskeele tegeleda oskuste arendamisega ja suhete mõistmisega kooli keskkonnas, kus noor veedab suure osa enda päevast.

Haridusliku konteksti sobivust terapeutilisele lähenemisele on uuritud võrreldes vanema ja lapsega tehtavat sekkumist koolisisiselt ja vaimse tervise kliinikus (Jaycox et al., 2010). Leiti, et mõlemad olid efektiivsed vähendamaks traumajärgseid ja depressiivseid sümptomeid, kuid koolisisene oli vanema arvates sobivam (*ibid*). Perekondade jaoks, kellel juurdepääs vaimse tervise teenustele on piiratud või piinlikkust tekitav on kool finantsiliselt ja geograafiliselt ligipääsetavam (Pumariega, Rogers, & Rothe, 2005). Samuti leidsid terapeudid, kes töötavad koolikeskkonnas, et nende töö on kättesaadav sotsiaalselt vähem kindlustatud peredele, kelle lapsed muidu sekkumist ei saaks (Regev, Green-Orlovich, & Snir, 2015). Lisaks on hariduslik kontekst võimalus sekkumisel osalemiseks neile lastele, kelle vanemad ei ole võimelised võtma teraapias aktiivset rolli või ei näe oma kasvatataval selleks vajadust (*ibid*). Teraapia olemasolu hariduslikus kontekstis aitab vähendada teraapias käimise negatiivset sildistamist (*ibid*). Kool vaimset tervist toetavate teraapiate ja sekkumiste pakkujana on õigustatud ning aina enam kasutuses.

Jõudmaks kunstiteraapiate rakendamisel suurema arvu noorteni on asjakohane teraapia grupiviisiline (klass kui grupp) rakendamine (Beauregard, 2014). Kunstiteraapiate rühmatöö võib toimuda kooli keskkonnas koolitundide ajal koolikaaslastega (avatud stuudiod, suunamisega kohtumised jms) või klassipõhiselt (grupiviisilised lähenemised, projektid jms). Viimased on universaalsed, kuna kõik klassi õpilased on tegevustesse kaasatud olenemata nende eripäradest (Cohen-Yatziv & Regev, 2019). Noorukiea spetsiifikale tuginedes on grupiviisiline lähenemine mõttekas, kuna grupp loob konteksti, kus kunstiteraapia meetodeid on kogetud koos ja seose, et ka päriselus võib koos või teiste ees tegutseda (Kulic, Horne & Dagley, 2004).

Kunsti kui teraapia kontekst annab baasi sisenemaks lähenemistega kooli keskkonda. Joanna G. Harris, tantsija ja õpetaja kirjutab: „*Tegelikult on nii, et kui me suurendame oma teadmisi ja arusaamisi tantsu terapeutilisest rollist laste eludele, siis võib vastavat tööd lastega laiendada kõikvõimalikesse keskkondadesse.*“ (Harris, 2002, lk 129). Mitte ainult tantsu, vaid kunsti modaalsuste rakendamine põhinedes kunstiteraapiate meetodil on kasutatav erinevates keskkondades.

1.3 Kunstiteraapiate uurimusi

Kunstiteraapiate ja kunstiteraapiate meetodil põhinevate lähenemiste kasulikkust on uuritud läbi mitmete välja töötatud programmide ja projektide (Cobbett, 2016; Cortina & Fazel, 2015; Goodgame, 2007; Kõiv & Kaudne, 2015; Kõiv et al., 2017; Spier, 2010). Kuna kunstiteraapiate teoreetiline taust annab ühtse lähtekoha nelja kunstimodaalsuse (tants ja liikumine, visuaalkunst, muusika ja draama) rakendamisele, siis on käesolevas uurimistöös vaadeldud just neid nelja suunda nii integreeritult kui ka iseseisvalt kasutatuna. Järgnevalt selgitused empiirilistest uurimustest välismaalt ja Eestist, kunstiteraapiate erinevate vormide ning kunst kui teraapia lähenemiste rakendamisest töös noortega. Analüüsitud uurimustes on välja toodud laste ja noorte erinevate probleemide vähenemine ning käitumise muutumine seoses programmi või projektiga. Enim on käesoleva uurimistöö kontekstis tähelepanu pööratud raporteeritud muutustele suhtlemisoskustes, probleemses käitumises, impulsiivsuses ja eakaaslastega suhetes.

1.3.1 Tõenduspõhised sekkumisprogrammid laste ja noortega

Sekkumisprogramme noorte probleemkäitumisega tegelemiseks on loodud erinevaid ning nende kasulikkust uuritakse järjepidevalt. Programmi mõju mõõtmine on vajalik noore ja rakendaja seisukohalt, kuid ka poliitika ja rahastuse planeerimiseks. Süstemaatilised kirjanduse ülevaated ja meta-analüüsid annavad üldisemat informatsiooni kunstiteraapiate ja selle praktika tõenduspõhisuse kohta. Käsitletud süstemaatilised kirjanduse ülevaated sisaldavad uurimusi kunstiteraapiate meetodil põhinevate programmide (Beauregard, 2014; Meekums & Daniel, 2011) ja kunstiteraapiate (Reynolds et al., 2000) rakendamise tõhususest alaealistele õigusrikkujatele, traumeeritud ja riskikäitumisega noortele. Cohen-Yatziv & Regev (2019) raporteerivad süstemaatilises kirjanduse ülevaates lähiaastate (2000-2017 a) uurimustes visuaalkunstiteraapia mõju töös noortega.

Riskikäitumisega noorte ennetusprogrammide uurimuste meta-analüüsis ($n = 39$) ei ilmnenu vanuse ja ennetusprogrammide tõhususe vahel seost. Järeldub, et ennetusprogrammid on kuritegeliku käitumise riskis olevate noorte jaoks efektiivsed lapseest (6 a) kuni hilise noorukieani (20 a). Ennetusprogrammid näitasid positiivset mõju ennetamaks noorte korduvaid õigusrikkumisi. Selleks, et tõsta programmi tõhusust, peaks sekkumine olema käitumuslikule lähenemisele toetuv ja multimodaalses formaadis (individaalne, pere- ja grupiviisiline). Õigusrikkumise ennetusprogrammides näitasid noorele suuremat kasulikkust käitumuslikud lähenemised (käitumise kokkulepped ja positiivse käitumise eeskujud) ning lapsevanema oskuste treening. Heterogeensed grupid on sekkumiseks

eelistatud, sest homogeenses grupis võivad tekkida noorte seas nii-öelda antisotsiaalsed vaated (de Vries et al., 2015).

Eelpool mainitud süstemaatilised kirjanduse ülevaated toetavad kunstiteraapiate ja kunstiteraapia meetodil põhinevate lähenemiste positiivset mõju nii erinevates keskkondades (koolid, haiglad, kinnipidamisasutused jt) kui ka erineva spetsiifikaga noortele (alaealised õigusrikkujad, traumeeritud, haridusliku erivajadusega jt). Tuuakse välja, et kunstiteraapiatel põhinev sekkumine võib olla võimalus riskikäitumisega noortele oma emotsioonide, mõtete ja ideede loovaks väljendamiseks, tõhusate käitumis- ja suhtlemisoskuste õppimiseks, valusate kogemustega tegelemiseks, probleemilahendusoskuste ja sotsiaalsete oskuste arendamiseks (Meekums & Daniel, 2011; Reynolds et al., 2000).

Meekums & Daniel (2011) osutavad oma analüüsitud artiklite põhjal kunstiteraapiatel põhinevate sekkumiste positiivset, inimlikustavat ja ravivat mõju töös õigusrikkujatega. Samuti leiti kirjandust analüüsides kaks peateemat, nimelt noorte õigusrikkujate paranenud vaimne tervis ja tõusnud emotsionaalne kirjaoskus (*ibid*). Viimane kategooria sisaldab endas võimet teistele kaasa tunda ja keeruliste tunnetega sh vihaga hakkama saada (*ibid*). Ühe grupi (ilma kontrollgrupita) eel- ja järelhindamisega uurimuse disainiga, kvaasiekspereimendid ja randomiseeritud kontrolluurimused näitasid sarnaseid kunstiteraapiate positiivseid mõjutusi uuritavatele (Reynolds et al., 2000).

Kunstiteraapiate rakendamise valdkonna arenguks on oluline lisaks praktikute läbiviidud uurimustele teha koostööd ka valdkonnast sõltumatute uurijatega. Teostada jätkuvalt uurimist, et toetada või ümber lükata eelnevalt raporteeritud tulemusi. Selleks, et hinnata tõhusust, peaks sekkumised olema täpselt selgitatud. Kunstiteraapiate rakendamise laiahaardelisust silmas pidades tuleb võimalikult detailselt uurida, millised kunstiteraapiate komponendid on seotud positiivse tulemusega (Reynolds et al., 2000).

Beauregardi (2014) koostatud süstemaatilise kirjanduse ülevaates analüüsitakse loovteraapiate meetodil põhinevate lähenemiste mõju laste ja noorte heaolule. Kokku rakendati klassipõhiselt kaheksat erinevat grupiviisilist programmi põgenike, immigrandide, õpi- ja käitumiskäitumisega, trauma taustaga ning väiksema sissetulekuga 5-17 aastaste õpilastega Ameerikas ja mujal. Kasutusel olid kunsti modaalsused visuaalkunst, draama, muusika, tants ja liikumine, lisaks mängud ja narratiivid. Tulemused osutasid, et loovteraapiatel põhinevatel programmidel oli positiivne mõju osalenud laste ja noorte heaolule. Näiteks raporteeriti 11-14-aastastel osalenud noortel tugevamatel prosotsiaalse käitumise sageduse tõusu, agressiooni vähenemist poiste seas ja tõusnud lootuse-tunnet vanemate noorte seas (Jordans et al., 2010). Tantsu- ja liikumisteraapia meetodil põhineva

vägivalla ennetusprogrammi mõju uurimiseks läbi viidud kvaasiekspirement näitas olulist agressiooni ja probleemkäitumise vähenemist (Koshland, Wilson, & Wittaker, 2004). Seesugused tulemused klassipõhiste loovteraapiate rakendamisel sekkumistena on julgustavad, andes mõista, et loovad lähenemised avaldavad kooliealistele lastele positiivset mõju. Jätkuvad uurimused valdkonnas võimaldavad kunstiteraapiatel põhinevate rühmatööde arengut vaimset tervist toetava vahendina (Beauregard, 2014).

Teadaolevalt uusimas visuaalkunstiteraapia tõhusust laste ja noorte seas uurivate artiklite süstemaatilises kirjanduse ülevaates leiti 13 otsingukriteeriumitele vastavat artiklit (Cohen-Yatziv & Regev, 2019). Nendest viies artiklis on rakendatud randomiseeritud kontrolluurimust, kahes kvaasiekspimerenti ja kuues ühe grupi eel- ja järelhindamisega uurimuse disaini. Ülevaade jaotas ainult kvantitatiivseid mõõtmistulemusi sisaldavad artiklid (2000-2017 a) viide kategooriasse.

1) Visuaalkunstiteraapia lastega, kes elanud üle traumaatilise sündmuse. Neljas uurimuses, mille uuritavate hulk jääb vahemikku 13-41, saavad osalejad grupiviisilist lühiajalist (kestvus 8-16 sessiooni) teraapiat. Tulemused annavad mõista, et kunstiteraapiad võivad aidata leevendada laste traumajärgseid sümptomeid. Näiteks eksperimentaalgrupi ärevuse ja depressiooni tulemused paranesid oluliselt, võrreldes kontrollgrupiga (Pretorius & Pfeifer, 2010).

2) Visuaalkunstiteraapia haridusliku erivajaduse ja puudega lastega. Kolm uurimust neljast näitasid positiivset efekti. Ühe uurimuse puhul kunstiteraapia tõhusaks ei osutunud (algkooli õpiraskustega lapsed). Kasutati valideeritud küsimustikke, kus õpilased hindasid oma emotsionaalset seisundit. On võimalik, et lastel on keeruline küsimustike kaudu vaadata läbitud protsessile piisavalt sügavuti (Regev & Guttmann, 2005).

3) Visuaalkunstiteraapia ilma diagnoositud probleemideta lastega. Need uurimused sisaldasid erinevaid sümptomeid, psühholoogilist ja sotsiaalset funktsioneerimist ning terapeutilist suhet mõõtvaid küsimustikke. Kõik selles kategoorias analüüsitud kolm artiklit osutavad kunstiteraapiate võimalikule abile laste seas, kellel puudub diagnoos, kuid kes seisavad silmitsi elu erinevate väljakutsetega.

4) Visuaalkunstiteraapia meditsiiniliste probleemidega lastega. Ühes käsitletud uurimuses osalesid astmahaiged lapsed (7-14 a) ning mõõdeti enesekohaste ja lapsevanema täidetud küsimustikega elukvaliteeti ja osalejate emotsionaalset seisundit. Artikkel toetab väidet, et kunstiteraapiad on tõhusad ja positiivse mõjuga astmahaigetele lastele (Beebe, Gelfand, & Bender, 2010).

5) Kunstiteraapiad alaealiste õigusrikkujatega. Üks uurimus, mis mõõtis osalejate enese-taju ja enesehinnangu muutusi, näitas võimalikku abi sihtgrupile. Oluliselt tõusis tüdrukute (13-18) lähedaste sõprussuhete, käitumise juhtimise ja sotsiaalse aktsepteerituse võimekus (Hartz & Thick, 2005).

Võrdluses samade autorite süstemaatilise kirjanduse ülevaatega (Regev & Cohen-Yatziv, 2018), kus analüüsiti visuaalkunstiteraapia sekkumiste mõju täiskasvanutega, leiti vähem uurimusi seoses lastega kui täiskasvanutega. Seega edasised uurimused kunstiteraapiate rakenduste mõju välja selgitamiseks laste ja noorte seas on vajalikud (Cohen-Yatziv & Regev, 2019).

1.3.2 Kunstiteraapiate rakendusi laste ja noorte seas

„The Art Room“ grupiviisilises sekkumises on kasutatud kunstiteraapiate meetodil põhinevat lähenemist õpilastega (5-16 a) kooli keskkonnas. Osalejateks noored, kes õpetajate hinnangul vajasisid emotsionaalset ja käitumuslikku lisatuge, et mitte koolist välja langeda või toime tulla perekondlike või sõprussuhete suuremate muudatuste ja probleemidega. Õpetajate hinnangul eel- ja järelhindamisest saadud tulemused näitasid õpilaste emotsionaalsete probleemide, hüperaktiivsuse, eakaaslastega probleemide ning probleemide üldskoori taseme vähenemist. Samuti raporteerivad õpetajad prosotsiaalse käitumise tõusu osalenud noorte seas. Õpilased ise hindavad sekkumise järgselt tuju ja tunnete paranemist. Seesugused muutused on paljulubavad ning kasulikud kooliealistele lastele, kuigi pikaajalisemad uurimused on vajalikud, et kujundada kunstiteraapiatel põhinevad sekkumised õpilastele suurema tõenäosusega kasulikeks (Cortina & Fazel, 2015).

Muusikaterapeut Steve Cobbett (2016) on uurinud kooli keskkonnas kunstiteraapiate mõju kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete meetoditega. 52 kunstiteraapiate programmis osalenud noort ning 29 ootelistis, teisisõnu kontrollgrupis, noort moodustasid valimi. Kõik noored (10-16 aastased) täitsid enesekohase Tugevuste ja raskuste küsimustiku enne ja pärast sekkumist, kontrollgrupi puhul toimus eel- ja järelhindamine ühe aastase vahega. Sama küsimustiku täitsid ka õpetajad õpilaste emotsionaalsete- ja käitumisprobleemide kohta. Kahes erikoolis (sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskeskustega õpilaste koolis) osalesid 3 aastase õpinguperioodi jooksul noored vähemalt ühe aasta muusikateraapias (32 õpilast), draamateraapias (11 õpilast) ja visuaalkunstiteraapias (9 õpilast). Kvalitatiivsed andmed koguti kuult noorelt sekkumise järgselt. Tulemused näitavad positiivset tugevat mõju emotsionaalsete ja käitumisprobleemide vähenemisel kunstiteraapiates osalenutel võrreldes kontrollgrupiga. Hüperaktiivsus ning probleemid eakaaslastega vähenesid ja prosotsiaalne

käitumine sagenes sekkumise järgselt. Intervjueeritud noored tõid välja, et sekkumine aitas tegeleda keeruliste kogemuste ja tunnetega ning märgata ja arendada enda tugevusi (Cobbett, 2016).

Uuritud on grupiviisilise kunstiteraapia mõju 8.klassi noortele, kelle üleminek keskkooli oli ebakindel ning esines käitumisprobleeme. Õpetajate suunamisel osalesid uurimuses kuus noort, kelle häiriv probleemkäitumine oli jäänud silma kui negatiivne mõjutaja õpilase akadeemilisele kogemusele. Kuna tegemist ei olnud homogeense grupiga, siis kasutati üksikjuhtumini uurimuse disaini (Kazdin, 2011), kus iga indiviidi puhul võrreldi käitumist enne ja pärast sekkumist. Uurimuses selgus, et kunstiteraapia sekkumine oli sobiv aitamaks õpilastel toime tulla teatud stressoritega, mis põhjustasid probleemkäitumist. Osalejate puhul suurenes panustamine positiivsetesse suhetesse eakaaslastega. Õpilastele, kellel esines käitumisprobleeme ja kellel olid puudulikud toimetulekuoskused pakkus grupiviisiline kunstiteraapia võimaluse parendada ja harjutada sobivat käitumist. Uurimus osutas, et laste erinevad probleemid tänu grupiviisilisele kunstiteraapia sekkumisele vähenesid (Spier, 2010).

Eesti kolmes sanatoorses koolis viidi läbi viiest sessioonist koosnev tantsu- ja liikumisteraapia eksperimentaalprojekt. Koolides, kus õpivad sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumuslike probleemidega õpilased on rangelt verbaalne kohtlemine (rühmatööd, nõustamine, terapeutilised situatsioonid) raskendatud, kuna esineb kõnebarjääre. Projekti eesmärgiks oli rakendada tantsu- ja liikumisteraapia sessioone, pakkudes probleemidega õpilastele enda mõtete ja tunnete avastamise võimalust keelest ja kõnest sõltumatult. Tantsu- ja liikumisteraapia meetodil põhinenud projekt aitas osalenute refleksioonile tuginedes tegeleda tunnete, ärevuse ja frustratsiooniga ning pakkus füüsilist lõõgastust. Õpilased ja personal võtsid sessioonid suurepäraselt omaks, sealhulgas tegevused, mis panustasid osalejate enesekindluse, usalduse ja enesehinnangu arengusse. Eksperimentaalprojektis osalenud õpilased kogesid omasõnol enim usalduse tekkimist ja jagamist (Goodgame, 2007).

Eesti kaheksas erinevas üldhariduskoolis viidi läbi ühe grupi eel- ja järelhindamise uurimuse disainiga integreeritud kunstiteraapiate programmi uurimus. 95 õpilast, vanuses 8-17 osalesid 16 grupiviisilisel sessioonil 8 nädala jooksul. Uuritavateks tõsiste emotsionaalsete ja sotsiaalsete käitumisprobleemidega ja ühe või rohkema õigusrikkumisega koolinoored, õpetaja suunamisega programmi. Sekkumine toimus eelnevalt alaealiste õigusrikkujatega testitud integreeritud kunstiteraapiate programmi alusel, mis sisaldas visuaalkunstiteraapiat (~40%), muusikateraapiat (~30%), draamateraapiat (~20%) ning tantsu- ja liikumisteraapiat (~10%). Kvantitatiivsed mõõtmistulemused osutasid olulist üldist eluga rahulolu, üldist

enesehinnangu ja akadeemilise enesehinnangu tõusu. Tugevuste ja raskuste küsimustik näitas eel- ja järelküsimustiku tulemuste võrdluses olulist käitumisprobleemide ja hüperaktiivsuse vähenemist ning prosotsiaalse käitumise tõusu. 16-sessiooni lõikes näitas üldine ja hetkeline negatiivne meeleolu järk-järgult vähenemist, positiivne meeleolu paranemist (Kõiv et al., 2017).

Hindamaks integreeritud kunstiteraapiate programmi tõhusust emotsionaalsete- ja käitumisprobleemide vähendamisel, viidi läbi uurimus institutsionaliseeritud naissoost noorte õigusrikkujate seas. Uurimus toimus kinnises õppeasutuses, kus integreeritud kunstiteraapiate programmis osales 12 tüdrukut (14-16 a) ning ülejäänud 17 koolikaaslast (14-17 a) moodustasid kontrollgrupi (N=29). Eel- ja järelhindamise uurimuse disaini rakendades vastasid eksperimentaalgrupi noored kahele küsimustikule enne ja pärast sekkumist, kontrollgrupi õpilased täitsid küsimustikud samal ajal, kuid ilma vahepealse sekkumiseta. Analüüsi tulemused näitasid emotsionaalsete probleemide ja käitumisprobleemide vähenemist ning prosotsiaalne käitumine sagenemist eel- ja järelhindamise vahel programmis osalenute hinnangul. Eksperimentaalgrupi noorte probleemide tase oli vähenenud ja prosotsiaalne käitumine tõusnud, võrreldes kontrollgrupi õpilastega. Samuti osutasid tulemused olulisele agressiivse käitumise sageduse langusele ja prosotsiaalse käitumise tõusule integreeritud kunstiteraapiate programmis osalenud õpilaste seas (Kõiv & Kaudne, 2015).

2. Metoodika

Uurimistöö metoodika annab ülevaate kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö väljatöötamisest ja rakendamise käigust (sh eesmärgid, struktuur, ühe rühmatöö kirjeldus, kõikide (12) rühmatööde lühikirjeldus). Samuti on peatükis lahti kirjutatud uurimuse disain, protseduur, uuritavad, mõõtevahendid, andmeanalüüsi meetodid ning uurimuse eetiline külg.

2.1 Kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö väljatöötamine ja selle läbiviimine õpilastega ühe kooli näitel

Koolinoorte seas võib esineda probleemkäitumist, näiteks õigusrikkumisi, koolikohustuse mittetäitmist; vaimset ja füüsilist vägivalda; stressi ja sotsiaalseid probleeme. Nende negatiivsete käitumismustrite vähendamiseks ja tõhusamate käitumisviiside arendamiseks töötati välja kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö metoodika. Rühmatöö ja selle hariduslikus kontekstis rakendamise aluseks on kunstiteraapiad. Käesolevas magistritöös on kunstiteraapiaid kasutatud integreerituna. Rühmatöö on välja töötatud ja läbi viidud uurija poolt lähtuvalt enda kunstiteraapiate rakendamise kogemusest laste ja noortega, meetodite

pagasist ja positiivse kooli keskkonna loomise eesmärgist. Uuri ja on täitnud kunstiteraapiate bakalaureuseõppe õppekava (terviseeaduste *BSc*) ja lähtub oma töös kunstide teraapilise rakendamise põhimõtetest, kasutades loomingulisi tegevusi terviseedenduslikel ja teraapilistel eesmärkidel.

Rühmatöö on loodud rakendamaks kunstiteraapiate meetodit hariduslikus kontekstis klassipõhiselt ühe kooli näitel. Kunstiteraapiate meetodil põhinevat rühmatööd rakendati nelja kuu vältel, ajavahemikus veebruar - mai 2017 ühes Eesti üldhariduskoolis, et vähendada noorte probleemkäitumist, parandada sotsiaalseid oskuseid, emotsioonide väljendusoskust ja suhtlemisoskust. Kunstiteraapiate meetodil põhinevale rühmatööle seati kolm eesmärki:

- Arendada õpilaste oskust olla positiivsetes suhetes kaaslastega.

Selleks keskenduti sotsiaalsetele oskustele, mida Caldarella ja Merrelli (1997) järgi iseloomustavad kaaslaste toetamine (abistamine, jagamine, mängima kutsumine); teiste tunnustamine (öelda ja vastu võtta komplimente, võime märgata positiivseid erisusi kaaslaste tunnetes ja mõtetes); koostööoskused; õpetaja juhiste järgimine; sotsiaalsetele reeglitele ja ootustele vastav käitumisviis.

- Parandada noorte suhtlemisoskust.

Suhtlemise teguritele (aktiivne kuulamine, kontakti loomine, silmside, kehakeel, informatsiooni edastamine hinnangute ja solvanguteta, suhtlemisstiilid) tähelepanu pööramine, nende näitlikustamine ja harjutamine loovtegevuste käigus. Lisaks positiivne rühmajuhhi eeskuju.

- Arendada emotsioonide äratundmist ja väljendusoskust.

Siinkohal sisaldab eesmärk nii oma emotsioonide äratundmise kui ka verbaalset ja mitteverbaalset emotsioonide väljendamise oskust.

Eesmärkide täitmiseks töötati välja 12 rühmatööd põhinedes kunstiteraapiate integreeritud käsitlemisele: visuaalkunsti-, muusika-, draama- ning tants- ja liikumisteraapia kasutamine.

Rühmatööde struktuur oli läbivalt sama, kujundades tegutsemiseks turvalise raamistiku. 45 minutiline rühmatöö oli jaotatud kolme osasse: sissejuhatus (5-10 min), põhitegevus (25-30 min) ja lõpetamine (5-10 min). Sissejuhatuses algas rühmatöö rituaalse avaringiga ning suunava tegevusega teemasse, mille vorm võis olla erinev (muusikaline- või liikumistervitus, kaaslase tutvustamine vms). Eesmärgiks luua õhkkond, mis toob osalejad praegusesse hetke, häälestab õpilase ja klassi ühtsele kogemusele ning juhatab sisse järgneva tegevuse. Seejärel põhitegevus lähtuvalt teemast kasutades erinevaid kunstimodaalsuseid. Rühmatööde lõikes rakendati tantsu ja liikumisteraapial (~40%), visuaalkunstiteraapial (~25%), draamateraapial (~25%) ja muusikateraapial (~10%) põhinevaid loovtegevusi.

Tegevuste käigus toimusid jaotumised paaridesse ja väiksematesse rühmadesse. Peale põhitegevust andsid õpilased verbaalse tagasiside kogemuse teadvustamiseks ja igapäevaelus võimaliku rakendusega (sotsiaalsed oskused, suhtlemisoskused, emotsioonide äratundmis- ja väljendusoskus) seostamiseks. See toimus alagruppides aruteluna või individuaalse arvamuse esitamisenä kogu grupis. Rühmatöö lõpetati lõpuringiga, et tähtsustada koos saadud positiivset kogemust, usaldust ja ühtsust. Lõpuriuaal kujunes klassipõhiselt erinevaks, näiteks käte ringi keskele suunamine ja positiivsed sosistused.

Klassiti kohandati rühmatöid vastavalt grupiprotsessidele, kuid välja töötatud metoodika struktuur jäi samaks (Tabel 1).

Tabel 1. Kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö struktuuri näide: neljas rühmatöö kord

Rühmatöö osa	Sisukirjeldus
Eesmärk:	Endaga kontakti loomine, emotsioonide väljendamine ja hinnanguvaba suhtluse väärtustamine läbi liikumise.
Vahendid:	Kehasokid, liikumiskvaliteeti (sujuv, katkendlik) ja avastamisprotsessi toetav muusika, veniv tugev kangas.
Sissejuhatus:	<i>Avaring.</i> Rühmajuht palub õpilastel üksteise järel väljendada liigutusega oma hetkeemotsiooni ning väga hoolikalt jälgida teiste liigutusi. Seejärel saab iga õpilane ühendada enda emotsiooni ühe klassikaaslase emotsiooni liigutusega.
Põhitegevus:	<p><i>Liikumise imitatsioon.</i> Muusika saatel, rühmajuhi järgi sujuv ja katkendlik liikumine ringis kohapeal. Sama tegevus, kuid nüüd palutakse õpilastel minna kehasokkidesse.</p> <p><i>Liikumise avastamine.</i> Õpilased avastavad iseseisvalt, endale keskendudes liikumiskvaliteeti ehk sujuva ja katkendliku liikumise katsetamine eraldatuna (rühmajuhi selgitused ja vastav muusika) ja koos (rühmajuhi selgitused ja vastav muusika).</p> <p><i>Vestlus liikumises.</i> Kõik õpilased veniva kanga ümber ning kinni hoidma, seejärel jagunevad kaheks grupiks. Ülesanne on vestelda ehk üks grupp alustab katkendliku liikumisega, teine vaatab, seejärel vastab samuti liikumisega. Rühmajuhi suunamisel sujuvale ning kombineerivale (katkendlik ja sujuv koos) vestlusele ülemine.</p> <p><i>Arutelu.</i> Õpilased istuvad ringis ja kõikidele antakse sõna oma kogemuse jagamiseks. Suunavateks küsimusteks: „Milliseks kujunes omavaheline suhtlus? Kuidas erines suhtlemine kasutades liikumiskvaliteete eraldi ja koos?“.</p>
Lõpetamine:	<p><i>Tavaellu suunamine.</i> Rühmajuht uurib õpilastelt, mida me nüüd saaksime kangaga väga sujuvat ja lõõgastavat oma klassikaaslaste heaks teha? Pakkumistest tuleb välja kiigutamine. Kõik võtavad kangast kinni, üks läheb keskele pikali ja üheskoos tõstetakse kangas veidi põrandalt ja kiigutatakse. Keskel saavad käia kõik õpilased.</p> <p><i>Lõpuriuaal.</i> Traditsiooniline rühmatöö lõpetamine kõigil kaheteistkümnel korral, lepiti kokku esimesel kohtumisel. Ringis osalejad kükkis ja üleshüppega hõigatakse „Aitäh!“.</p>

Sotsiaalsete oskuste, suhtlemisoskuste ja emotsioonide äratundmis- ja väljendusoskuse edendamine toimus läbivalt eesmärgistatud kunstiteraapiate integreeritud rakendamisenä ja teemakäsitluste käigus (Tabel 2).

Tabel 2. Kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö kõikide rühmatööde (12) lühikirjeldus

Jrk nr	Teema	Vahendid	Tegevus
1.	Suhtluskeskkonna ja rühmatöö struktuuri loomine, pingete maandamine.	Jutupulk, pallid, märkmepaberid (<i>post-it</i>), suur paber (tapeet), värvilised markerid.	Tutvumisring ja -mängud; reeglite ning eesmärkide stendi kujundamine, seeläbi kokkulepete sõlmimine.
2.	Endaga kontakti saamine, uute lahenduste leidmine.	Ajalehtede ja ajakirjade pildid, liimid, käärid, meeleolumuusika, A3 paberid.	Kollaaži ehk löikepildi „Mina“ tegemine, kogemuse verbaalne jagamine teistega; lõpuring „Mida uut said täna enda kohta teada?“.
3.	Koostöö, teistega arvestamise ja kuulamisoskuse arendamine.	Pildid ajakirjadest ja -lehtedest, postkaardid, paber, kirjutusvahendid.	Pildikogus viie pildi valimine ning nende põhjal individuaalselt jutukese koostamine. Lugude ette lugemine ning klassikaaslaste poolt kuuldu kohta kolm inimeskulptuuri (loo alguse, keskpaiga ja lõpu kohta) (Kaudne & Kurvits, 2012).
4.	Positiivses õhkkonnas liikumine, hinnanguvaba uute oskuste õppimine, üksteise abistamisoskuse arendamine.	Kehasokid (venivast kangast sokitaolised kostüümid), liikumiskvaliteeti (sujuv, katkendlik) ja avastamisprotsessi toetav muusika, veniv tugev kangas.	Sissejuhatuseks rühmajuhi järgi sujuv ja katkendlik liikumine, kehasokkides liikumise avastamine; venivas kangas kaaslase kiigutamine.
5.	Kohanemine üksteise ja uue olukorraga, koostöö harjutamine, emotsioonide märkamine.	Toolid (osalejatega võrdne arv).	Lugu „võõrast“ sipelgast, kes tungib „meie“ pesa. Meie pesa sipelgate ülesanne on töötada välja plaan ja teha koostööd nii, et võõras sipelgas ei saaks hõivata pesas olevat „vaba tooli“. Mängu mängitakse läbi mitu korda. Peale igat korda analüüs (tunded, plaanid jne). Lõpuring „Kuidas kogetut järgmisel korral pärsielus võiks kasutada?“ (MTÜ Eesti Avatud Noortekeskuste Ühendus, Eesti ANK, 2016).

- | | | | |
|-----|--|--|---|
| 6. | Teistega arvestamine, kuulamisoskuse arendamine ja emotsioonide märkamine. | Pildid ajakirjadest ja -lehtedest, postkaardid jms, paber, pliiatsid, vahukommid. | Iga õpilane valib pildikogust viis pilti, seejärel koostavad 3-4 liikmelised rühmad ühise loo kasutades iga rühmaliikme valitud pilte. Lugude ettekandmine ja kuulamine, tunnustamine aplausiga (Kaudne & Kurvits, 2012). Vahukommi väga aeglane ja teadlik söömine. |
| 7. | Suhtlemisoskuste arendamine ja harjutamine. | Pabertahvel ja markerid, ettevalmistatud sedelid situatsioonide ja suhtlemisstiilidega. | Grupitöö - erinevate situatsioonide näitlemine, kasutades erinevaid suhtlemisstiile. Kolme peamise grupitöös kasutatud suhtlemisstiili – passiivse, agressiivse ja asjaliku analüüs (Eesti ANK, 2016). |
| 8. | Kontakti loomine iseenda tegelike tunnete, vajaduste ja võimetega. | Kõlar, inspireeriv instrumentaalmuusika, kohver erinevate „tuleviku maailmaga“ seotud esemetega. | Kujutletav rännak „Mina tulevikumaailmas“ - homme ärkad ja saad aru, et oled sattunud ideaalsesse tuleviku maailmas (kolmsada aastat edasi) (Eesti ANK, 2016). Suunavad küsimused ja kingitus praegusele inimkonnale. Kogemuse jagamine. |
| 9. | Eneseteadlikkus, enese nägemine ja kuulamine kolmel tasandil: kehalisel, emotsionaalsel ja vaimsel. Piltide põhjal liikudes endaga dialoog, endast arusaamine. | A3 joonituspaberid, värvipliiatsid, rasvakriidid, õlipastellid, muusika. | Joonistamine kolmel tasandil, mille käigus valmib 3 pilti endast – minu keha, minu emotsioonid/ tunded ja minu mõttemaailm. Seejärel kõikide piltide järgi ükshaaval liikumine koos rühmajuhi abistavate repliikidega, mis aitavad lülituda dialoogi ja hoida kõne seotuna kunstilise väljendusega (Halprin, 2003). |
| 10. | Füüsilise kontakti loomine, usaldussuhte arendamine, hinnanguvaba uutmoodi tegutsemine, tunnete väljendamine. | Erinevad muusikapalad (rõõm, kurbus, viha, üllatus). | Sissejuhatuseks füüsilist kontakti võimaldavad soojendusharjutused. Paarilise liigutamine, justkui teine oleks savi (inimsavi). Vaba voolimine, tunnete voolimine. Loovtegevusest välja raputamine ning lõpuring kogetu jagamiseks. |
| 11. | Eneseväljendus, emotsioonide väljendamine, ärevuse maandamine. | Savi, vesi, aluspind, taustaks muusika. | Saviga „tutvumine“, silmad kinni enda emotsioonidele mõeldes voolimine, protsessi lõpuks savist positiivse eseme tegemine. Kogemuste jagamine. |

12.	Sotsiaalse keskkonna loomine, ühiskogemuse väärtustamine.	Valmis karp kaanega, käärid, liimid, kaunistamise vahendid.	Oma karbi kujundamine rühmatöös osalemise jooksul saadud oluliste kogemuste ja mõtetega. Enda tugevuste kinnitamine karbi sisse (kirjutamine, kleepimine vms).
-----	---	---	--

2.2 Protseduur

Esmalt leiti kooli ajakavas võimalus rühmatööd rakendada neljale klassile ning anti luba uurimus läbi viia. Kooli võimalustest ja uurija eesmärgist lähtuvalt viidi sekkumine läbi ühe üldhariduskooli 2., 3., 4. ja 5. klassi õpilastega. Lapsevanematega kontakteeruti info- ja nõusolekulehe kaudu, kus oli selgitatud nii tunni kui ka uurimuse olemust. Info edastati ka ekooli kaudu ning vajadusel vastati lapsevanemate küsimustele telefoni vestluses. Kõikidelt uuritavate vanematelt/hooldajatelt saadi luba, seega kõik 2. - 5. klassi õpilased osalesid rühmatöös. Nõusolekulehtede tagastamise järgselt toimusid klassipõhiselt eelkohtumised õpilastega, mille jooksul täideti enesekohased kirjalikud küsimustikud. Eelküsimustike täitmine toimus 14.02.2017. Uurija lisas iga õpilase küsimustikule unikaalse tähtedest ja numbritest koosneva koodi. Lisaks räägiti õpilastega esimesel kohtumisel lahti rühmatöö olemus ja toimumiskord koolis.

Seejärel alustati rühmatööga, need toimusid üks kord nädalas, 12 nädala jooksul, kindlal nädalapäeval ühel ja samal ajal. Moodustus neli klassipõhist sekkumisgruppi – 2. klass 11 õpilast, 3. klass 6 õpilast, 4.klass 14 õpilast ja 5. klass 12 õpilast. Iga sekkumisgrupi rühmatöö kestis 45 minutit. Tegevus leidis aset koolimaja aulas, mis on avar, ustega suletav ja valgusküllane ruum. Uurija poolt viidi läbi igas klassipõhises sekkumisgrupis 12 rühmatööd, lähtudes väljatöötatud kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö eesmärkidest. Rühmatöö käigus tegeleti metoodikale seatud eesmärkidele tuginedes, eakaaslaste vaheliste suhetega, koostööoskustega, enda ning teiste avastamisega, prosotsiaalse käitumise kasutamisega ning lõõgastumisega.

Peale sekkumise lõppemist, 12 rühmatööd igale sekkumisgrupile, täitsid õpilased klassipõhistel kohtumistel enesekohased kirjalikud küsimustikud, mis olid identsed eelkohtumisel täidetutega. Järelküsimustike täitmine toimus 23.05.2017. Seejärel toimus intervjuus osalejate juhuvalimi moodustamiseks igas sekkumisgrupis loosimine. Intervjuudesse kaasati 9 õpilast, mis on ~20% kõikidest osalenutest. Juhuvallimisse sattunud õpilased olid nõus osalema intervjuul ning lepiti kokku intervjuu toimumise koht ja kuupäev. Seejärel toimusid intervjuud individuaalselt väikeses klassiruumis, kus oli uurijal võimalus

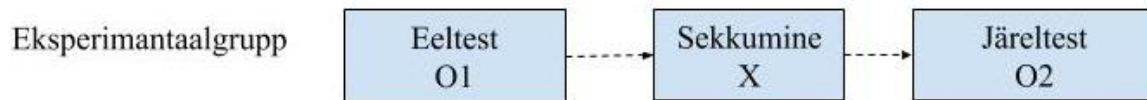
istuda uuritavast 90 kraadise nurga all. Ruumis olevat lauda sai alguses kasutada joonistuse tegemiseks. Intervjuu kestis vahemikus 12-18 minutit, lisaks illustreeriva pildi joonistamine.

2.3 Uuritavad

Empiirilise uurimuse valimi moodustavad 2. - 5. klassi õpilased vanuses 8-12, keskmine vanus 10 eluaastat ($SD = 1.38$). Kokku osales rühmatöös 43 õpilast, 2. klassist 11, 3. klassist 6, 4.klassist 14 ja 5.klassist 12 õpilast, kellest 27 poissi ja 16 tüdrukut. Kõik klassi õpilased osalesid kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös lapsevanema/hooldaja nõusoleku alusel vabatahtlikult ilma spetsiaalse suunamiseta. Väljalangevust protsessi jooksul ei olnud ning puudumiste arv jääb 1-3 mitte osavõtu piiresse õpilase kohta kõigist rühmatöö kordadest. Uurimuse valim on tõenäosuslik ja eesmärgipärane, et rühmatöö ülesehitus saaks olla sarnane. Kõik uuritavad on rahvuselt eestlased ning ühe kooli õpilased.

2.4 Uurimuse disain

Tegemist on ühe grupi hindamisuurimusega, kus rakendati kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud noorte eel- ja järelhindamist (*pretest-posttest design*) ühe kooli näitel (Joonis 2).



Joonis 2. Eel- ja järelhindamisega uurimuse disain (Cohen, Manion, Morrison, 2005, lk 213).

Uurimuses moodustus neljast sekkumisgrupist üks uuritavate rühm, mille kõikide uuritavate tulemusi analüüsitakse koos. Sekkumises osalenud noortega viidi läbi enesekohased hindamismeetodid enne (eelhindamine) ja pärast (järelhindamine) sekkumist.

Eksperimentaalne käsitus võimaldas selgitada välja muutused õpilaste käitumises, võrreldes kunstiteraapia meetodil põhinevale grupitööle eelnenud ja järgnenud uuritavate hinnanguid. Sekkumise järgselt tehtud poolstruktureeritud intervjuud andsid kvantitatiivsetele andmetele lisaks sisulised kirjeldused. Kvalitatiivsetel andmetel on tähenduslik ja toetav roll kvantitatiivsete struktureeritud mõõtmiste kõrval.

2.5 Mõõtevahendid

Uurimuses kasutati kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid andmekogumismeetodeid. Eel- ja järelhindamisel on kasutusel neli kirjalikku enesekohast eestikeelset küsimustikku: tugevuste ja raskuste küsimustik (edaspidi TRK) (Goodman, Meltzer, Bailey, 1998, adapteerinud

Kastepõld-Tõrs et al., 2006); agressiivse, prosotsiaalse ja eemaletõmbunud käitumise küsimustik (edaspidi APE) (Kõiv, 2012); suhtlemisoskuste küsimustik (Matson et al, 2010, adapteerinud Eesti Rakenduspsühholoogia Keskus, 2016) ja impulsiivsuse küsimustik (Higgins, 2007, adapteerinud Eesti Rakenduspsühholoogia Keskus, 2016). Selleks, et hinnata õpilaste käitumise muutust (sh. impulsiivsus, suhtlemisoskus, käitumisprobleemid, agressiivsus jne) on seesugune mitmete küsimustike koos rakendamine vajalik. Käesolevas magistritöös on kasutatud neljast erinevast küsimustikust koosnevat uurimisinstrumenti (Lisa 1) ja poolstruktureeritud intervjuud.

TRK enesekohane vorm on eesti keelde kohandatud valideeritud skriiningmeetod (Goodman et al., 1998; Kastepõld-Tõrs et al., 2006; SDQ, 2012). TRK jaguneb viieks alaskaalaks, iga alaskaala koosneb viiest psühholoogilisest väitest, kokku seega 25 väidet (Lisa 1). Alaskaaladeks on emotsionaalsed probleemid, käitumisprobleemid, hüperaktiivsus, probleemid eakaaslastega ning prosotsiaalne käitumine. Väidetele anti hinnang 3-punktsel Likert-tüüpi skaalal - „vale“, „osaliselt õige“ ja „kindlasti õige“ (Goodman, 1997). Kodeerimisel kasutati käsitsi skoorimiseks mõeldud lisalehti, kus 0=„vale“, 1=„osaliselt õige“ ja 2=„kindlasti õige“, 7., 11., 14., 21. ja 25. küsimuse puhul on skaala ümberpööratud. Tugevuste ja raskuste küsimustiku üldskoorist jäetakse välja prosotsiaalse käitumise alaskaala skoor ning ülejäänud nelja alaskaala skoorid summeeritakse (SDQ Scoring, 2016).

APE jaguneb kolmeks alaskaalaks, iga alaskaala (agressiivse käitumine, prosotsiaalne käitumine ja eemaletõmbunud käitumine) koosneb 11 väitest, mis iseloomustavad käitumisviise, nt „ma ehmun kergesti“ (Lisa 1). Kokku seega 33 enesekohast väidet, millele hinnanguks võimalik märkida käitumisviisi sagedus – „väga sageli“, „sageli“, „mõningal määral“, „üldse mitte“. Kodeerimine toimus skaalal 3=„väga sageli“ kuni 0=„üldse mitte“. Küsimustiku puhul üldskoori ei arvutata (Kõiv, 2012).

Enesekohases suhtlemise ja sotsiaalsete oskuste küsimustikus on eeskuju võetud teemakohasest noortele mõeldud Matsoni sotsiaalsete oskuste hindamise (*Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*) küsimustikust (Matson et al, 2010, adapteerinud Eesti Rakenduspsühholoogia Keskus, 2016). Küsimustik koosneb 16 suhtlemise väitest, kõigile neile vastamise võimalusteks „väga sageli“, „sageli“, „mõnikord“, „üldse mitte“ (Lisa 1). Küsimused moodustasid ühe „hea suhtlemise“ üldskoori. Kodeerimine toimus skaalal 3=„väga sageli“, 2=„sageli“, 1=„mõnikord“ ja 0=„üldse mitte“, küsimuste 12 ja 13 puhul pööratud skaalal.

Impulsiivsuse küsimustik (Higgins, 2007, adapteerinud Eesti Rakenduspsühholoogia Keskus, 2016) koosneb 10 impulsiivsuse väitest, näiteks „Ma teen midagi ohtlikku lihtsalt

lõbu pärast, isegi kui sellest tuleb pärast pahandusi“. Väidetele anti hinnang 4-punktsel sageduse skaalal - „väga sageli“, „sageli“, „mõnikord“, „üldse mitte“ (Lisa 1). Kodeerimine vastavalt skaalal 3-0. Küsimustikus käsitletakse kahte alateemat: impulsiivsus kui mõtlematu tegutsemine ja impulsiivsus kui kergesti vihastamine. Analüüsist jäid välja järgmised küsimused, mis empiiriliselt ei seostunud teiste impulsiivsuse väidetega: mind ei huvita teiste inimeste mured või probleemid; ma väldin ettevõtmisi, mis on liiga keerulised; ma tean, mida ma tahan ja oskan seda saavutada.

Lisaks kasutati kvalitatiivsete andmete saamiseks peale 12 rühmatööd poolstruktureeritud intervjuud, kuna sekkumisele seatud eesmärkidest lähtuvalt olid kindlad teemad, mida uurida, samas õpilaste puhul tuli vastavalt intervjuueeritavale küsimusi täiendada. Individuaalintervjuud annavad võimaluse täpsustada ning saada info, mis on võimalikult vähe mõjutatud eakaaslaste ja uurija poolt (Laherand, 2008). Intervjuu põhifookuseks oli õpilaste kirjeldavate hinnangute abil sekkumise tajutud mõjutuste ja kogetud tunnete uurimine. Selleks paluti esmalt intervjuueeritaval joonistada pilt, mis iseloomustaks rühmatööd. Piltidel oli intervjuud abistav ja õpilase kogemust illustreeriv roll ning eraldi analüüsi pildid ei läbinud. Seejärel viidi läbi töö autori poolt koostatud seitsmest küsimusest koosnev intervjuu:

1. Kirjelda nii nagu sina kogesid, mis oli läbiviidud rühmatööde käigus sinu jaoks olulist?
2. Kuidas on mõjutanud läbiviidud rühmatööd sinu klassi õpilaste omavahelist suhtlust ja tegutsemist? Too mõni näide!
3. Kuidas on mõjutanud läbiviidud rühmatööd sinu suhtlemist teiste inimestega (õpetajad, vanemad, sõbrad)? Too mõni näide!
4. Kuidas on mõjutanud läbiviidud rühmatööd sinu käitumist? Too mõni näide!
5. Milliseid tundeid kogesid läbiviidud rühmatööde käigus?
6. Kuidas sa oma tundeid läbiviidud rühmatööde käigus väljendasid?
7. Milliseid sinu käitumisi või tundeid veel läbiviidud rühmatöö mõjutas?

2.6 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsis selgusid statistiliselt olulised erinevused uurimisinstrumentide (TRK, APE, suhtlemisoscuste ja impulsiivsuse küsimustiku) skaaladel ja alaskaaladel võrreldes skoore enne ja pärast rühmatööd. Eel- ja järelhindamised teostati vahetult enne sekkumise algust ja peale sekkumise lõppu. Selleks, et võrrelda uuritavate hinnangutel põhinevaid keskmisi näitajaid kahel erineval hindamisel kasutati *t*-testi. Kvantitatiivsete andmete analüüsiks kasutati *exceli* programmi *Data Analysis* moodulit. Esmalt sisestati kirjeldav statistika,

seejärel tehti kahe sõltuva (paaris) valimi keskmiste võrdlemiseks t -testid alaskaalde ja TRK üldskoori kokku võtvate indeksitega. Kasutati ühepoolset hüpoteesi ning tulemuste statistilise olulisuse piiriks loeti $p=0,05$.

Poolstruktureeritud intervjuudele antud vastuste analüüsimiseks kasutati induktiivset kvalitatiivset sisuanalüüsi ehk tekstimaterjali vähendati parafraseerimise, summeerimise ja kategooriate moodustamisega (Laherand, 2008). Teksti mõistmiseks tuleb liikuda sellest, mida öeldi, selleni, millest tegelikult räägitakse (Moustakas, 1994). Kirjeldatud meetodi abil on võimalik jõuda küsitletavate kogemuste olulisimate võtmesõnadeni (kategooriateni), et mõista, mida tähtsustavad õpilased oma koetus. Sisuanalüüsi läbiviimiseks transkribeeriti helifailid, sealhulgas kõnes tekkinud pausid, emotsioonid jms informatsioon. *QCAmap* keskkonnas loeti transkriptsiooni korduvalt ning märgiti ära tähenduslikud üksused. Seejärel koondati ühesuguse tähendusega üksused alakategooriateks, kategooriateks ja üldkategooriateks.

2.7 Eetiline külg

Uurimistöös kaasatud kool ja noored osalesid protsessis vabatahtlikult. Enne uurimuse algust saadeti lapsevanema teavitamiseks ja lapse uurimistöösse lubamiseks õpilastega koju nõusolekuleht. Informatsioon uurimistöö eesmärgist, protseduurist ja kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö põhimõtetest paluti lapsevanemal põhjalikult läbi lugeda ning seejärel otsustada, kas laps võib osaleda. Samas selgitati indiviidi anonüümsust ning andmete konfidentsiaalsust uurimuse igas etapis, jagati uurija kontaktandmed juhuks kui soovitakse täiendavat informatsiooni või osalemine lõpetada. Uurimuses osalejate tsitaatide kasutamisel tekstis on esitatud muudetud nime ja vanuse kombinatsioon, näiteks Villu, 11. Sekkumise läbiviimisel jälgiti teraapilise töö eetilisi nõudeid ning kujundati rühmatöö toimumise ruum turvaliseks ja juurdepääsematuks kõrvalistele isikutele.

3. Tulemused

Vastamine küsimustikele ning kunstiteraapiate meetodil põhinevad rühmatööd toimusid neljas sekkumisgrupis, kuid kõikide uuritavate tulemusi analüüsiti koos. Uurimuses osalesid kõik ühe kooli 2., 3., 4. ja 5. klassi õpilased grupeerituna klasside kaupa ilma õpetaja või muu instantssi suunamiseta. Rühmatöödel oli nii terve sekkumise jooksul kui ka erinevates sekkumisgruppides ühesugune struktuur (Tabel 1). Kõikide uuritavate tulemusi analüüsitakse koos, ning selgub üldine statistiline võrdlus eel- ja järelhindamise keskmiste vahel ($n=43$). Neljast küsimustikust selgusid tulemused üheteistkümmel alaskaalal. Kvalitatiivsed näitajad

kirjeldavad õpilase vaatenurgast rakendatud rühmatööst tulenevaid tajutud mõjutusi ja kogetud tundeid.

3.1 Kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö eel- ja järelhindamise võrdlus

TRK enesekohase meetodiga koguti hinnangud käitumisprobleemide, hüperaktiivsuse, emotsionaalsete probleemide, eakaaslastega probleemide ning prosotsiaalse käitumise esinemisele enne ja pärast rühmatööd (Tabel 3). Olulisi erinevusi emotsionaalsete probleemide, käitumisprobleemide, prosotsiaalse käitumise ja hüperaktiivsuse tasemes ei ilmnenud. Probleemid eakaaslastega noorte hinnangul vähenesid võrreldes eel- ja järelhindamise tulemusi ning tegemist oli ka statistiliselt olulise erinevusega. TRK probleemide üldskoor (v.a prosotsiaalne käitumine) näitas probleemide vähenemist järelhindamisel võrreldes eelhindamisega, kusjuures tegu oli statistiliselt olulise erinevusega.

Tabel 3. TRK alaskaalade lõikes hinnangute muutus enne ja pärast rühmatööd

Skaala	Eelhindamine <i>M (SD)</i>	Järelhindamine <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Probleemide üldskoor	0,55 (0,30)	0,48 (0,28)	2,23	42	0,02*
Emotsionaalsed probleemid	0,60 (0,45)	0,53 (0,41)	1,27	42	0,11
Käitumisprobleemid	0,40 (0,31)	0,47 (0,36)	-1,36	42	0,09
Hüperaktiivsus	0,56 (0,75)	0,53 (0,73)	0,60	42	0,28
Probleemid eakaaslastega	0,56 (0,34)	0,47 (0,36)	1,93	42	0,03*
Prosotsiaalne käitumine	1,50 (0,34)	1,40 (0,44)	1,59	42	0,06

Märkus: * $p < 0,05$.

APE küsimustiku eemaletõmbunud ja agressiivse käitumise puhul olulist erinevust ei ilmnenud. Õpilaste prosotsiaalse käitumise hinnangutes selgus statistiliselt oluline erinevus, mille puhul keskmiste võrdlus näitas, et esimesel mõõtmisel oli prosotsiaalne käitumine sagedasem kui teisel mõõtmisel (Tabel 4).

Tabel 4. APE alaskaalade lõikes hinnangute muutus enne ja pärast rühmatööd

Skaala	Eelhindamine <i>M (SD)</i>	Järelhindamine <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Eemaletõmbunud käitumine	1,19 (0,30)	1,19 (0,29)	0,5	42	0,5
Agressiivne käitumine	1,05 (0,26)	1,03 (0,18)	0,55	42	0,29
Prosotsiaalne käitumine	1,44 (0,28)	1,33 (0,29)	2,56	42	0,007*

Märkus: * $p < 0,05$.

Impulsiivsuse küsimustiku alaskaaladel impulsiivsus kui mõtlematu tegutsemine ja impulsiivsus kui kergesti vihastamine statistiliselt olulisi erinevusi ei selgunud (Tabel 5).

Tabel 5. Impulsiivsuse alaskaalade lõikes hinnangute muutus enne ja pärast rühmatööd

Skaala	Eelhindamine <i>M (SD)</i>	Järelhindamine <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Impulsiivsus kui mõtlematu tegutsemine	1,08 (0,72)	1,09 (0,64)	-0,10	42	0,46
Impulsiivsus kui kergesti vihastamine	0,74 (0,64)	0,87 (0,68)	-1,19	42	0,12

Suhtlemisoskuste küsimustiku üldskooris olulisi erinevusi ei ilmenud (Tabel 6).

Tabel 6. Suhtlemisoskuste hinnangute muutus enne ja pärast rühmatööd

Skaala	Eelhindamine <i>M (SD)</i>	Järelhindamine <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Hea suhtlemine	2,13 (0,44)	2,05 (0,50)	1,27	42	0,11

TRK tulemustest selgus, et õpilaste hinnangul sekkumise järgselt probleemid eakaaslastega ning üldprobleemid (sh käitumisprobleemid, hüperaktiivsus, probleemid eakaaslastega ja emotsionaalsed probleemid) vähenesid võrreldes sekkumise eelsele olukorrale. APE tulemused viitavad olulisele erinevusele prosotsiaalses käitumises.

3.2 Õpilaste kirjeldused rühmatöö järgselt

Kvalitatiivsete andmete analüüsi eesmärgiks oli teada saada rühmatöös osalenud õpilaste hinnangul, milliseid mõjutusi noored tajusid ja milliseid tundeid kogeti sekkumise käigus. Poolstruktureeritud intervjuude kodeerimise tulemusel eristusid õpilase vaatenurgast 3 üldkategoriat: rakendatud metoodika olulisus, rühmatöö tajutud mõjutused ning rühmatöös kogetud emotsioonid.

Rakendatud metoodika olulisus. Rühmatööd ja selles kogetut meenutades mainisid uuritavad mitmeid loovtegevusi ja aspekte, mis muutsid sekkumise oluliseks. Analüüsi tulemusena moodustus kategooria *olulised meetodid noorte hinnangul*, kus selgus 4 alakategooriat vastavalt kunstiteraapiate integreeritud rakendamisele. Kokku mainiti 57 loovtegevust, millest 53% tantsu- ja liikumis-, 21% visuaalkunsti-, 16% muusika- ja 10% draamateraapiat põhinevat meetodit. Näiteks:

Ma arvan et see näitlemine, sest nagu seal noh natukene närvi läheb või midagi läheb valesti või niimoodi, siis selle pärast. Aga muidu mulle see meeldis. Lihtsalt läksin tegin. Jah. Vahest oli imelik järsku hakkasin tegema ja hoh oligi OK. (Matu, 10)

Seda kus vaibamoodi asja maha panime ja siis keegi läks peale, tõstis ülesse ja kõigutasime. Ma ei tea mulle lihtsalt meeldis seal, eriti seal keskel olla. Jah, seda oli hästi lõbus teha. (Katu, 9)

Siis kui me lihtsalt lamasime. Lamada oli tegelikult natuke tore. Siis sai puhata ja oma mõtteid mõelda. Et vahepeal ei tea isegi õpetaja mida sa tegelikult mõtled. Et ta käsib küll ühele asjale mõelda aga tegelikult sa mõtled teisele asjale. (Sille, 12)

Oluliseks peeti veel kategooria *rühmatöö iseloomustus* alla koondunud tähenduslikest üksustest moodustunud alakategooriaid *koos tegemine, ringis rääkimine, lõpurituaal, pidev analüüsimine, grupitöö, tõsised teemad lõbusaks, rühmajuhi tähelepanu ja kohalolu ja mängulisus*.

Rühmatöö tajutud positiivsed mõjutused. Rühmatöö mõjutusteks pidasid õpilased mitmeid oskusi ja muutusi, mis intervjuudest välja tulid. Intervjuude käigus keskenduti läbiviidud rühmatöö võimalike mõjude välja selgitamisele õpilaste seas. Küll aga ei suunatud õpilasi vastama positiivselt või negatiivselt. Noorte kirjeldustes selgus, et tajuti mõjutusi sotsiaalsetes oskustes (oskus juhendada, teistest parem arusaamine, teiste lahenduste aktsepteerimine, enda lahenduse leidmine, koostöö, jagamine, positiivsed suhted kaaslastega, õpetaja juhiste järgimine, tunnustamine, õige-vale käitumise ära tundmine) ja suhtlemisoskustes (oskus kontakti võtta, kuulamisoskus, rahulik kõneviis). Järgnevalt mõningad näited intervjuudest.

See et me saame üksteisest rohkem aru seal. Ja et... sest me räägime mis kellele meeldib ja kuidas. (Pipi, 8)

Nii et tegime koos klassiga see oli toredam, kui me oleks ainult tüdrukutega olnus siis oleks igavam võibolla olnud. (Tuuleke, 11)

See et ma ei sega kohe jutule vahele. Kui keegi räägib siis ma ootan ilusti ära kuni sa lõpetad oma jutu ja siis annad üle teisele (jutupulga – uurija märkus) või ütleb, et sa võid nüüd rääkida. (Sille, 12)

Rühmatöös kogetud emotsioonid. Õpilased märkasid rühmatöö käigus erinevaid emotsioone, näiteks kurjus, üksildus, pettumus, kurbus, viha, ärevus. Samuti mainiti emotsioonidest rääkimist ning sellega seoses sõnavara laienemine, usaldamine ja emotsionaalne rahulikkus. Järgnevad väljavõtted intervjuudest õpilaste emotsioonide kirjeldusest.

Siis kui sa oled kuri või vihane siis sa see hakkad selle saviga rahulikult tegema. (Jaak, 9)

Alustame ringis, siis räägime oma emotsioonidest alguses, siis räägid mida me tunnis edasi teeme, siis me teeme seda ja siis räägime milliseid emotsioone see oli ja siis lõpetame tunni. (Lars, 10)

See et me ei karju väga üksteise peale või üksteisega koos. Ja siis kui me näiteks läheme tülli siis me lepime jälle ära. (Tuuleke, 11)

Tulemused osutasid, et üldine õpilaste hinnang rühmatööle oli positiivne, negatiivseid mõjutusi sekkumises osalenud noored välja ei toonud. Kunstiteraapiate meetodil põhinevat rühmatööd kirjeldati kui põnevat, mängulist ja lõdvestavat koolipäeva osa.

4. Arutelu

Teadusallikates saab lugeda ja kuulda teemasid nagu noorte vaimse tervise probleemid, probleemkäitumine ning prosotsiaalse käitumise puudulik areng ning mõistame, et tegemist on murettekitavate ilmingutega. Vajadus tõhusate sekkumisprogrammide järgi, mis toetavad noorte vaimset arengut ja ennetavad erinevate probleemide teket on ilmne. Nende teemadega tegelemise valguses on kunstiteraapiate rakendamisele, kui sekkumisele hariduslikus kontekstis, antud 21. sajandi koolides järjest enam võimalusi. Kunstiteraapiate rakendamise uurimine on vajalik ja aktuaalne, kuna hariduslikus kontekstis on oluline ennetada ja leevendada õpilaste probleeme ning probleemide tekkimisel õhutada nendega toimetulekut läbi prosotsiaalse käitumise, tõhusate sotsiaalsete oskuste, suhtlemisoskuste ja emotsioonide väljendusoskuse.

Eelnevad uurimused on näidanud, et hariduslik kontekst on vaimset tervist toetavate sekkumiste läbiviimiseks sobiv (Jaycox et al., 2010; Pumariaga et al., 2005). Lisaks annab kooli keskkond võimaluse tegeleda ka nende lastega, kes perekondliku vähese huvi, võimaluste puudumise ja/või eelarvamuste tõttu muidu sekkumist ei saaks (Regev et al., 2015). Hariduslikus kontekstis saab rakendada sekkumisi klassipõhiselt olles seeläbi universaalsed ning jõudes suurema arvu noorteni (Beauregard, 2014). Klassipõhine rühmatöö on eelistatum võrreldes näiteks homogeense õigusrikkujatele suunatud sekkumisega, nagu

soovitavad ka de Vries jt (2015) riskikäitumisega noorte ennetusprogrammide uurimuste meta-analüüsis.

Uurimused (Cobbett, 2016; Cortina & Fazel, 2015; Jordans et al., 2010; Koshland et al., 2004; Pretorius & Pfeifer, 2010; Spier, 2010) osutavad hariduslikus kontekstis kunstiteraapiate ja kunstiteraapia meetodil põhinevate lähenemiste rakendamise positiivsele mõjule õpilastel, sh noorte probleemkäitumise vähenemine, prosotsiaalse käitumise sagenemine ja sotsiaalsete oskuste paranemine. Eestis on kunstiteraapia meetodil põhinevate lähenemiste kasutust ja mõju uuritud kasvatuses eritingimusi vajavate õpilaste koolides (Goodgame, 2007; Kõiv & Kaudne, 2015; Kõiv et al., 2017). Tulemuste kohaselt vähenesid kasvatuses eritingimusi vajavate õpilaste seas käitumisprobleemid, paranes emotsionaalne heaolu, edenesid sotsiaalsed oskused ning sagenes prosotsiaalne käitumine. Eelnevates uurimustes on kunstiteraapiaid rakendatud eelkõige spetsiifiliste probleemgruppide (alaealised õigusrikkujad, traumeeritud noored, hariduslikud erivajadused jne) noortele.

Käesoleva magistritöö aluseks on kunstiteraapiate teoreetiline taust, kunstiteraapiate metoodika väljatöötamine ja rakendamine hariduslikus kontekstis ning väljatöötatud sekkumise mõju uurimine. Töö autori poolt loodi kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö metoodika, kus kasutati integreeritult visuaalkunstiteraapia, muusikateraapia, draamateraapia ning tantsu- ja liikumisteraapia põhimõtteid ja tunnuseid. Uurimistöös on kunstiteraapiate integreeritud meetodil rakendatud klassipõhist rühmatööd hariduslikus kontekstis. Uurimistöö eesmärkideks oli luua kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö metoodika ja seda rakendada 2., 3., 4. ja 5. klassi õpilastele ühe kooli näitel, välja selgitada muutused kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud noorte käitumuslikes aspektides (emotsionaalsed probleemid, käitumisprobleemid, probleemid eakaaslastega, hüperaktiivsus, eemaletõmbunud, agressiivne ja prosotsiaalne käitumine, suhtlemisoskused ja impulsiivsus) metoodika rakendamise järgselt võrreldes selle rakendamise algusega.

Loodud metoodika võimaldas rakendada 12 rühmatööst koosnevat sekkumist ühe kooli õpilastega. Rühmatöös osalejateks olid 2. klassi 11, 3. klassi 6, 4. klassi 14 ja 5. klassi 12 noort, moodustades vastavalt klassidele neli sekkumisgruppi. Uurimuse valim oli tõenäosuslik ja eesmärgipärane, et eel- ja järelhindamisega uurimuse disainiga ilmnenud tulemused kirjeldaksid kogu uuritavate grupi ($n=43$) ning vanusegruppi (8-12 a) käitumises toimunud muutusi.

Esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada *millised on kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud õpilaste hinnangul muutused seoses käitumisega*

võrreldes metoodika rakendamisele eelnenud ja järgnenud enesekohaseid hinnanguid.

Hindamisuurimus võimaldab vastata uurimisküsimusele.

Esitati neli hüpoteesi. Esimene hüpotees, *õpilaste emotsionaalsed probleemid, käitumisprobleemid ja probleemid eakaaslastega vähenevad rakendatud kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes kunstiteraapiate meetodil põhinevale rühmatööle eelnenud olukorraga*, leidis osalist kinnitust. Nimelt tulemustest selgub, et õpilaste hinnangul sekkumise järgselt probleemid eakaaslastega vähenesid võrreldes sekkumise eelse olukorraga. Võib järeldada, et kunstiteraapiate meetodil põhinev rühmatöö täitis enda eesmärgi ja arendas õpilaste oskust olla positiivsetes suhetes kaaslastega. Selles mängivad olulist rolli sotsiaalsed oskused, kuid olulist erinevust prosotsiaalse käitumise muutuses ei ilmnenud. Selgus, et vähenes probleemide üldskoor (sh käitumisprobleemid, hüperaktiivsus, probleemid eakaaslastega ja emotsionaalsed probleemid), mis näitab käitumuslike probleemide üldist vähenemist, võrreldes metoodika rakendamise järgseid tulemusi selle rakendamise algusega.

Teine hüpotees, *õpilaste eemaletõmbunud ja agressiivne käitumine väheneb ja prosotsiaalne käitumine sageneb kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes sellele eelneva olukorraga*, ei leidnud kinnitust. Oluline erinevus ilmnis küll prosotsiaalses käitumises, kuid vastupidiselt hüpoteesile näitasid tulemused prosotsiaalse käitumise sageduse langust, võrreldes eel- ja järelhindamise tulemusi. Võib arutleda, et õpilased ei ole harjunud enda prosotsiaalsetele oskustele mõtlema ja nendest rääkima. Seejuures rühmatöös toimusid sellised arutelud ning õpilased võisid sekkumise käigus saada teadlikumaks oma käitumisest ning seetõttu hindasid rühmatöö järgselt oma prosotsiaalse käitumise sagedust madalamalt. Eemaletõmbunud ja agressiivse käitumise vähenemine kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes eelnenud olukorraga ei toimunud. Tegemist on tõsiste käitumisprobleemidega, mille puhul oleks vaja rakendada teistsuguseid sekkumisi. Samuti annaks siinkohal võimaliku lahenduse heterogeensele gruppidele sobiv üksikjuhtumi uurimuse disain (Kazdin, 2011). Selle asemel, et mõõta muutusi terve grupi üleselt, mõõdetakse iga osaleja muutusi käitumises enne ja pärast sekkumist (*ibid*).

Kolmas hüpotees, *õpilaste suhtlemisoskuse tase tõuseb kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes sellele eelneva olukorraga*, ei leidnud kinnitust. Suhtlemisoskuste küsimustiku üldskooris olulisi erinevusi eel- ja järelhindamise võrdluses ei ilmnenud. Suhtlemisoskuste arendamiseks tuleks leida teisi, näiteks ainult kommunikatiivseid metoodikaid, mis kasutavad verbaalseid tehnikaid.

Neljas hüpotees, *õpilaste impulsiivse käitumise sagedus väheneb kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt võrreldes sellele eelneva olukorraga*, samuti kinnitust ei leidnud. Alaskaalade impulsiivsus kui mõtlematu tegutsemine ja impulsiivsus kui kergesti vihastamine lõi kes, metoodika rakendamise järgseid tulemusi selle rakendamise algusega võrreldes, erinevusi ei leitud. Tegemist on tõsise probleemiga, millega tegelemine võib läbi teistsuguste sekkumismetoodikate olla tõhusam.

Tulemused näitasid, et sekkumise järgselt võrreldes sellele eelnenud olukorraga vähenesid kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud noorte probleemid eakaaslastega ning emotsionaal- ja käitumisprobleemide üldskoor Tugevuste ja raskuste küsimustiku järgi. See võib anda mõista sekkumise struktuuri ja rühmatöö tegevuste sobivusest probleemkäitumistega tegelemisel, eriti eakaaslastega seotud probleemide vähendamisel. Sarnaselt Regevi & Guttmanni (2005) uurimusega algkooli õpiraskustega lastega, ei osutunud ka käesolevas uurimistöös rühmatöö tõhusaks kõikidel mõõdetud alaskaaladel. Üheks arutelu kohaks siinkohal on laste poolt küsimustike täitmine ja võimalus, et noored ei suuda vaadata läbitud protsessile piisavalt sügavuti. Seetõttu võis ilmneda erinevusi vähestel alaskaaladel.

Teise uurimisküsimusega sooviti lisada kvantitatiivsetele andmetele õpilaste kirjeldav arusaam tajutud mõjutustest ja kogetud tunnetest kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt. Üheksa õpilast osales individuaalintervjuudel, jagades oma kogetut. Õpilased kirjeldasid mitmeid kunstiteraapiate meetodil põhinevaid tegevusi, mis olid tekitanud noortes erinevaid tundeid. Näiteks väljendati mitmel korral, et kogeti ärevust, segadust ja pettumust, kuid kõikidel kordadel teadvustasid ja väljendasid noored tegevuste käigus edukalt tekkinud emotsioone. Individuaalsed tegevused ja draamategevus panid proovile julguse ja enesekindluse ning nii avastasid noored, et tegutsema hakates oligi kõik tore ja õige. Võib järeldada, et noored said emotsioonidest teadlikumaks ning said tundeid ka tõhusalt väljendada. Samuti mõistsid õpilased, et emotsioone ära tundes ja neid väljendades on võimalik nendega toime tulla.

Tantsu- ja liikumisteraapial põhinevad tegevused kujunesid noorte kirjelduste põhjal olulisimateks seoses tajutud mõjutustega. See võib tuleneda sellest, et neid rakendati enim. Noored pidasid oluliseks ka läbiviidud rühmatöö ülesehitusest tulenevaid aspekte nagu ringiaeg (rääkides, analüüside, tegutsedes), lõpurituaal, grupitöö ja mängulisus. Kunstiteraapiate eneseväljenduslikku olemust, aktiivset osalust, kujutlusvõimet ja keha-vaimu seost rakendades (Malchiodi, 2005), saavutavad osalejad vaba enesetunde ja positiivse energia. Mainiti ära ka rühmajuhi tähelepanelikku suhtumist klassi õpilastesse, mis viitab

kolmiksuhte (Karkou & Sanderson, 2006) olemasolule ja toetavale loomule rühmatöös (rühmajuht-õpilane-kunstiprodukt).

Kunstiteraapiate meetodil põhinevale rühmatööle seati eesmärgiks *arendada õpilaste oskust olla positiivsetes suhetes kaaslastega*. Kooskõlas eesmärgiga asetustid õpilaste tajutud positiivsed mõjutused sotsiaalsete oskuste alla. Noorte kirjeldatud aspektid, nagu teistest parem arusaamine, teiste lahenduste aktsepteerimine, enda lahenduse leidmine, koostöö, jagamine ja positiivsed suhted kaaslastega, võivad olla seotud tantsu- ja liikumisteraapia võimalustega olla vastastikuses mõjus ja luua suhteid (Malchiodi, 2005). Lisaks seletasid õpilased, et on hakanud järgima õpetaja juhiseid, tunnustama, õiget ja vale käitumist ära tundma. Muusikateraapia rakendamine struktureeribki kogemust, mis tingib käitumist, mis nõuab enesekontrolli (Forinash, 2005). Kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete tulemuste põhjal võib järeldada, et läbiviidud rühmatöö võimaldas osalenud noortel paremaid suhteid kaaslastega. Hariduslikus kontekstis on prosotsiaalsel käitumisel oluline roll, kuna annab eeldused positiivsele vaimsele tervisele (Cobbett, 2016). Lisaks aitavad sotsiaalsed oskused kooli keskkonnas „... *luua ja hoida positiivset rühma- ja klassikliimat, millel baseerub efektiivne õppimine*.“ (Talts, 2018).

Õpilased tõid veel kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö järgselt välja arengud suhtlemisoskustes, näiteks oskus kontakti võtta, kuulamisoskus ja rahulik kõneviis. Sarnaselt Goodgame'i (2007) uurimusega mainiti emotsioonidest rääkimist, usalduse tekkimist, füüsilist lõõgastust ja emotsionaalset rahulikkust. Kirjeldati, et emotsioonidest rääkimine oli rühmatöö struktuuri osa ning tunnete äratundmine ja nende väljendamine toimus pidevalt terve rühmatöö jooksul. Käesoleva uurimistöö kvalitatiivsed tulemused annavad mõista, et loodud kunstiteraapiate meetodil põhinev rühmatöö metoodika oli kooskõlas sellele seatud kolme eesmärgiga.

Kunstiteraapiate rakendamise uurimisel on aspekte, mis seavad mõningaid piiranguid. Käesoleva uurimistöö tulemused on limiteeritud väikse uuritavate arvu tõttu ning mitte üldistatavad. Vahetu sekkumisjärgne mõõtmine ei tähenda pikemaajaliste mõjude olemasolu.

Erinevad olukorrad ja suhted kooli keskkonnas võivad põhjustada noortes ärevust, ebakindlust ja probleemkäitumist. Hariduslikus kontekstis on olulisel kohal õpitulemused, mis tihti on mahukad ning raskesti saavutatavad, põhjustades õpilastele vaimseid, emotsionaalseid ja sotsiaalseid probleeme. Tähelepanu pööramine sekkumistele, mis toimuvad hariduslikus kontekstis õpilaste vaimse tervise toetamiseks ja nende mõju uurimine on vajalik. See võimaldab edasiste uurimuste tegemist ning toetab õpilasele positiivselt mõjuvate loovate sekkumiste arendamist koolides. Käesolev uurimistöö võimaldas kontrollida loodud

kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö tõhusust. Samuti selgitas uurimus välja kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud õpilaste muutusi käitumises ühe kooli näitel. Magistritöö annab omapoolse panuse kunstiteraapiate meetodil põhinevate sekkumiste rakendamisele hariduslikus kontekstis.

Tänuõnad

Tänan uurimistöös osalenud kooli koostöö ja sõbraliku suhtumise eest ning kõiki uuritavaid pühendumise ja julguse eest. Samuti tänan uuritavate eestkostjaid usalduse eest.

Magistriõpingute rahalise toetamise eest tänan Tartu Ülikooli Sihtasutust.

Suurimad tänud kuuluvad minu magistritöö juhendajale, suure südamega õppejõule Kristi Kõivule, kui parimale kuulajale, märkajale ja toetajale.

Tänan oma kursusekaaslast Grete Evertit toetuse ja innustamise eest.

Kirjeldamatud tänuõnad minu lastele Adeelele ja Willele, minu emale, isale ja õdedele, minu sõbrannadele Kristile, Maikile, Maarjale ja Heilyle, sest te olete minusse alati uskunud ja mind toetanud.

Autorluse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kaija Tamm

Allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev: 20.05.2019

Kasutatud kirjandus

- American art therapy association (AATA) (2017). Külastatud aadressil
https://www.arttherapy.org/upload/2017_DefinitionofProfession.pdf
- Anastasi, A. & Foley J. P. Jr. (1944). An experimental study of the drawing behavior of adult psychotics in comparison with that of a normal control group. *Journal of Experimental Psychology*, 34(3), 169-194. kaldu igal pool!
- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 269–277.
- Beebe, A., Gelfand, E. W. & Bender, B. (2010). A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 126(2), 263–266.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-279.
- Cobbett, S. (2016). Reaching the hard to reach: quantitative and qualitative evaluation of school-based arts therapies with young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 403-415.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education. Experiments, quasi-experiments and single-case research* (lk 211-225). New York, London: Taylor & Francis e-Library, .
- Cohen-Yatziv, L. & Regev, D. (2019). The effectiveness and contribution of art therapy work with children in 2018 - what progress has been made so far? A systematic review. *International Journal of Art Therapy*, 22(3).
- de Vries, S. L. A., Hoeve, M., Assink, M., Geert Jan J. M. Stams, G. J. J. M., & Asscher, J.J. (2015). Practitioner Review: Effective ingredients of prevention programs for youth at risk of persistent juvenile delinquency – recommendations for clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(2), 108–121.
- Eesti Rakenduspsühholoogia Keskus (2016). *Sotsiaalse programmi „Murdepunkt“ mõju-uuring*.
- European Consortium for Arts Therapies Education (ECArTE) (2016). Külastatud aadressil
<http://www.ecarte.info/about/>
- Evans, V. A., Axelrod S., (2012). Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case Research Designs* (2nd ed.), *Child & Family Behavior Therapy*, 34(1), 76-79.

- Forinash, M. (2005). Music Therapy. Malchiodi C.A. (Ed.), *Expressive therapies* (lk 46-67). New York, London: The Guilford Press.
- Gersch, I., Goncalves, S. S. J. (2006). Creative arts therapies and educational psychology: Let's get together. Art Therapy. *Journal of the American Art Therapy Association*, 11(1), 22–32.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7(3), 125-130.
- Halprin, D. (2003). *The expressive body in life, art and therapy working with movement, metaphor and meaning*. London: Jessica Kingsley.
- Harris, J. G. (2002). Up, Down, Round, and Round: From Creative Dance to Dance Therapy (A Personal Retrospective). Mertz, A. (Ed.). *The Body Can Speak: Essays on Creative Movement Education with Emphasis on Dance and Drama* (lk 126-131). Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Hartz, L. & Thick, L. (2005). Art therapy strategies to raise self-esteem in female juvenile offenders: A comparison of art psychotherapy and art as therapy approaches. *Art Therapy*, 22(2), 70–80.
- H'Doubler, M. N. (1998). *Dance: A Creative Art Experience* (3rd ed.). Madison, Wisconsin; London: The University of Wisconsin Press.
- Higgins, G. E. (2007). Examining the original Grasmick Scale: A Rasch model approach. *Criminal Justice and Behavior*, 34(2), 157-178.
- Jaycox, L. H., Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Walker, D. W., Langley, A. K., Gegenheimer, K. L., et al. (2010). Children's mental health care following Hurricane Katrina: A field trial of trauma-focused psychotherapies. *Journal of Traumatic Stress*, 23(2), 223–231.
- Jordans, M. J. D., Komproe, I. H., Tol, W. A., Kohrt, B. A., Luitel, N. P., Macy, R. D., et al. (2010). Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflict-affected Nepal: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 818–826.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts therapies: A research based map of the field*. Edinburgh: Elsevier.

- Kastepõld-Tõrs, K., Aus, K., Männamaa, M., Kolsar, A., Laanes, E., & Montonen, R. (2006). *SDQ Translation into Estonian (UK)*. Külastatud aadressil <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Estonian>
- Kaudne, L., Kurvits R. (2012). Draamateraapial põhinevate meetodite kasutamine töös kasvatus eritingimusi vajavate õpilastega. Kõiv, K. (Toim), *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste toimetulekuoskuste arendamine läbi mitmekesise õppekava. Artiklite kogumik* (lk 69-80). Tartu: Vali Press OÜ.
- Kedem-Tahar, E., Kellermann, P.F. (1996). Psychodrama and draama therapy: a comparison. *The Arts in Psychodrama*. 23(1), 27-36.
- Kornblum, R. (2002). *Disarming the playground: Violence prevention through movement and pro-social skills*. Oklahoma City, OK: Wood&Barnes.
- Koshland, L., Wilson, J. & Wittaker, J. W. B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 69–90.
- Kramer, E. (1975). *Kunst als Therapie mit Kindern*. München, Basel: Reinhardt.
- Kulic, K., Horne, A. M., & Dagley, J. C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 8(2), 139-151.
- Kõiv, K. (2012). Muutused kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalejate käitumises. Kõiv, K. (Toim.). *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste toimetulekuoskuste arendamine läbi mitmekesise õppekava. Artiklite kogumik* (lk 113–119). Tartu: Vali Press OÜ trükikoda.
- Kõiv, K., Hannus, R., Kaudne, L. (2017). Effects Of Integrated Arts Therapy Intervention In Youngsters At Risk For Delinquency. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, XXXI*, 17–28.
- Kõiv, K., Kaudne, L. (2015). Impact of Integrated Arts Therapy Intervention for Female Young Offenders in a Correctional Institution. *Psychology*, 6, 1–9.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of relationship* (3rd ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Landy, R. J. (2005). Drama Therapy and Psychodrama. Malchiodi, C. A. (Ed.), *Expressive therapies* (lk 90-116). New York, London: The Guilford Press.
- Loman, S. T. (2005). Dance/Movement Therapy. Malchiodi, C. A. (Ed.), *Expressive therapies* (lk 68-89). New York, London: The Guilford Press.

- Malchiodi, (2015). *Art Therapy: It's Not Just an Art Project*. Külastatud aadressil <https://www.psychologytoday.com/us/blog/arts-and-health/201507/art-therapy-it-s-not-just-art-project>
- Malchiodi, C. A. (2005). Expressive therapies: History, theory, and practice; Art Therapy. Malchiodi C. A. (Ed.), *Expressive therapies* (lk 1-15; 16-45). New York, London: The Guilford Press.
- Malchiodi, C. A., (1998). *The art therapy sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.
- Matson, J. L., Neal, D., Fodstad J. C., Hess J. A., Mahan S., Rivet T. T. (2010). Reliability and Validity of the Matson Evaluation of Social Skills With Youngsters. *Behavior Modification*, 34(6) 539–558.
- Meekums, B. & Daniel, J. (2011). Arts with Offenders: A Literature Synthesis. *The Arts in Psychotherapy*, 38(4), 229-238.
- Michael, J. A. (1981). Viktor Lowenfeld: Pioneer in Art Education Therapy. *Studies in Art Education*, 22(2), 7-19.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- MTÜ Eesti Avatud Noortekeskuste Ühendus (2016). *Sotsiaalse programmi „Murdepunkt” käsiraamat rakendajale*. Külastatud aadressil https://www.ank.ee/avaleht/images/dokumendid/murdepunkt/materjalid/est_mudepunkt.pdf
- Naumburg, M. (2001). Spontaneous Art in Education and Psychotherapy. *American Journal of Art Therapy*, 40(1), 46-64.
- Nemetz, L. D. (2006). Moving with Meaning: The historical progression of dance/movement therapy. Brooke, S. L. (Toim), *Creative Arts Therapies Manual* (lk 95-104). Illinois: Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Pretorius, G. & Pfeifer, N. (2010). Group art therapy with sexually abused girls. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 63–73.
- Pumariega, A. J., Rogers, K., & Rothe, E. (2005). Culturally competent systems of care for children's mental health: Advances and challenges. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 539–555.
- Regev, D. & Cohen-Yatziv, L. (2018). Effectiveness of Art therapy with adult clients in 2018– what progress has been made? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1531.

- Regev, D., Green-Orlovich, A., Snir, S. (2015). Art therapy in schools – The therapist's perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 47–55.
- Regev, D. & Guttman, J. (2005). The psychological benefits of artwork: The case of children with learning disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 32(4), 302–312.
- Reynolds, M. W., Nabors, L. & Quinlan, A. (2000). The Effectiveness of Art Therapy: Does It Work? *Art Therapy*, 17(3), 207-213.
- Robertson, J. (2000). An Educational Model for Music Therapy: The Case for a Continuum. *British Journal of Music Therapy*, 14(1), 41-46.
- Rüütel E. (2017). Loovteraapia kontseptsioonist, rakendamisest ja tõenduspõhisusest. *Eesti Arst*, 96(11), 661–668.
- SDQ (2015). *Downloadable SDQs and related items*. Külastatud aadressil <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b0.py>
- SDQ (2012). *What is the SDQ? Strengths and Difficulties Questionnaire*. Külastatud aadressil <https://www.sdqinfo.org/a0.html>
- SDQ Scoring (2016). *Scoring the SDQ*. Külastatud aadressil <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>
- Spier, E. (2010). Group Art Therapy With Eighth-Grade Students Transitioning to High School. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 75-83.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and Affective Development in Adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74.
- Talts, L. (2018). Sotsiaalsete oskuste õpetamine aitab ennetada koolikiusamist. *Õpetajate Leht*, 20. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2018/05/sotsiaalsete-oskuste-opetamine-aitab-ennetada-koolikiusamist/>
- Vick, R. M. (2011). A Brief History of Art Therapy. Malchiodi, C. A. (Ed.), *Handbook of Art Therapy* (lk 5-15). New York, London: The Guilford Press.
- Whitehouse, M. S. (1963). Physical movement and personality. Pallaro, P. (2000). *Authentic Movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow* (2nd ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Wigram, T. (2002). *Comprehensive guide to music therapy theory, clinical practice, research and training* (lk 29-35). London: Jessica Kingsley Publishers.
- World Health Organization (2001). *The World Health Report 2001. Mental Health: New Understanding, New Hope*. Geneva. Külastatud aadressil http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_en.pdf?ua=1

Lisad

Lisa 1. Magistritöös kasutatud uurimisinstrument

Hea õpilane!

Palun vasta kõikidele väidetele nii nagu sina tunnend ja mõtled. Kõik vastused on õiged 😊!

Küsimustik on anonüümne ning tulemusi ei avaldata kellelegi.

Jõudu tööle ning tänan ette tehtud suure töö ja nähtud vaeva eest. Peale küsimustiku täitmist sulle ka **üllatus**!

Teie abile ja koostööle lootma jäädes Kaija Tamm Tartu Ülikooli kasvatusteaduste magistriõppe tudeng tammkaija@gmail.com

Nimi _____

Sugu ☐ poiss Vanus _____ Klass _____ Kuupäev _____
☐ tüdruk

Agressiivse, prosotsiaalse ja eemaletõmbunud käitumise küsimustik (Kõiv, 2012).

Vali palun üks neljast, kas **väga sageli**, **sageli**, **mõnikord või üldse mitte**. Palun vasta selle põhjal, kuidas oled käitunud või milline oled olnud **viimase kahe kuu jooksul**.

Tee **ristike** Sulle sobivasse kohta iga väite puhul!

KÄITUMISVIIS	Väga sageli ☺	Sageli ☺	Mõnikord ☺	Üldse mitte ☺
1. Ma kardan võõraid täiskasvanuid.				
2. Ma teen teistele haiget.				
3. Ma olen sõbralik.				
4. Ma ehmun kergesti.				
5. Ma tõmbun eemale, kui keegi teine mind				
6. Ma olen häiritud, kui mind kutsutakse klassi ette				
7. Ma kiusan teisi.				
8. Ma usaldan teisi.				
9. Ma löön ja tõukan teisi.				
10. Mulle meeldib teha teistega koostööd.				
11. Ma norin teiste kallal.				
12. Ma olen eneses kindel ja usun endasse.				
13. Ma ei astu enda kaitseks välja, isegi siis kui teised õpilased minu kallal norivad.				
14. Ma vaatan teiste tegevust tavaliselt pealt.				
15. Ma kardan vigu teha.				
16. Ma ei oska sõpru leida.				
17. Ma teen teisele haiget, kui olen vihane.				
18. Ma aitan teisi.				
19. Ma vaidlen vastu, kui mul palutakse midagi				
20. Ma võtan arvesse õpetaja soovitusi ja				
21. Ma käitun nii, et see ajab teised vihaseks.				
22. Ma lähen teistele appi.				
23. Ma kaklen teistega.				
24. Ma olen vastutustundlik.				
25. Ma annan alla, kui teine tahab teha midagi				
26. Ma eelistan olla üksinda.				
27. Ma eelistan olla pigem täiskasvanu seltsis, kui teiste lastega koos.				
28. Ma võtan luba küsimata teiste asju.				
29. Ma hoolitsen teiste eest.				
30. Ma norin tüli.				
31. Ma arvestan teistega.				
32. Ma solvan teisi.				
33. Ma olen kaastundlik teiste suhtes.				

Tugevuste ja raskuste küsimustik (Goodman, et al., 1998).

Palun märgi iga väite taha, kas pead seda väidet **valeks**, **osaliselt õigeks** või **kindlasti õigeks**.
Palun anna oma vastused selle põhjal, kuidas oled käitunud või milline oled olnud **viimase kahe kuu jooksul**.

Tee **ristike** Sulle sobivasse kohta iga väite puhul!

	Vale ☺	Osaliselt õige ☺	Kindlasti õige ☺
1. Püüan olla teiste inimeste vastu kena. Hoolin nende tunnetest.			
2. Olen püsima, ei suuda pikka aega paigal püsida.			
3. Mul on tihti peavalusid, kõhuvalusid või iiveldust.			
4. Jagan tavaliselt oma asju (toitu, mängu, pliiatseid jne) teistega.			
5. Vihastun kergesti ja kaotan sageli enesevalitsuse.			
6. Olen tavaliselt üksinda, mängin üldiselt üksi või hoian omaette.			
7. Tavaliselt teen, mida minult nõutakse.			
8. Muretsen palju.			
9. Olen abivalmis, kui keegi on haiget saanud, endast väljas või tunneb end halvasti.			
10. Nihelen või väänlen pidevalt.			
11. Mul on üks või mitu head sõpra.			
12. Kaklen sageli, oskan panna teisi enda pilli järgi tantsima.			
13. Olen sageli õnnetu, nukrameelne või nutu äärel.			
14. Meeldin enamikule oma eakaaslastest.			
15. Minu tähelepanu hajub kergesti, mul on raske keskenduda.			
16. Olen uutes olukordades ärev, kaotan kergesti enesekindluse.			
17. Olen väiksemate laste vastu lahke.			
18. Mind süüdistatakse sageli valetamises või sohi tegemises.			
19. Teised lapsed või noorukid narrivad või kiusavad mind.			
20. Aitan sageli teisi (nt oma vanemaid, õpetajaid, teisi lapsi).			
21. Mõtlen enne, kui midagi teen.			
22. Võtan kodust, koolist või mujalt asju, mis pole minu omad.			
23. Saan paremini läbi täiskasvanute kui omavanustega.			
24. Kardan paljusid asju, mind on kerge hirmutada.			
25. Teen oma tööd lõpuni. Minu tähelepanuvõime on hea.			

Suhtlemisoskuste küsimustik, väited 1-16 (Matson et al, 2010) ja impulsiivsuse küsimustik, väited 17-26 (Higgins, 2007).

Aitäh sulle, oled juba lõpusirgel. Mõned väited veel ja oledki teinud ära suure töö.

Vali palun üks neljast, kas **väga sageli**, **sageli**, **mõnikord** või **üldse mitte**. Palun vasta selle põhjal, kuidas oled käitunud või milline oled olnud viimase kahe kuu jooksul.

Tee **ristike** Sulle sobivasse kohta iga väite puhul!

	Väga sageli ☺	Sageli ☺	Mõnikord ☺	Üldse mitte ☺
1. Ma tunnen end hästi, kui olen kedagi aidanud.				
2. Kui mu sõber on haiget saanud, siis ma püüan tema tuju paremaks teha.				
3. Ma olen kena nende vastu, kes on minuga kenad.				
4. Ma ütlen „aitäh“ kui keegi teeb midagi minu heaks.				
5. Ma küsin teistelt, kuidas neil läheb või kuidas nad ennast tunnevad.				
6. Ma küsin teistelt, kas ma saan aidata.				
7. Mul on kahju, kui ma olen kellelegi haiget teinud.				
8. Ma vaatan inimestele otsa, kui ma nendega räägin.				
9. Ma teen nalju, mille peale teised naeravad.				
10. Ma ütlen teistele, kui nad on midagi hästi teinud.				
11. Ma ütlen välja, mida ma arvan.				
12. Ma tunnen end ebamugavalt, kui keegi ütleb mulle hästi.				
13. Ma ei oska teistele hästi öelda.				
14. Ma lasen teisel jutu lõpetada enne, kui ma vastan.				
15. Kui vaidlus läheb liiga tuliseks, siis ma teen ettepaneku “võtta aeg maha” ja arutada hiljem rahulikult.				
16. Ma palun teisel selgitada, kui tundub, et ma sain temast valesti aru.				
17. Ma teen mõnikord seda, mis pähe tuleb, ilma järele mõtlemata.				
18. Mulle meeldib tegutseda rohkem kui lugeda või mõelda.				
19. Ma teen midagi ohtlikku lihtsalt lõbu pärast, isegi kui sellest tuleb pärast pahandusi.				
20. Mind ei huvita teiste inimeste mured või probleemid.				
21. Ma väldin ettevõtmisi, mis on liiga keerulised.				
22. Kui ma olen tõeliselt vihane, siis on teistel parem minust eemale hoida.				
23. Ma teen seda, mis mulle meeldib, isegi kui see on mulle hiljem kahjulik.				
24. Kui keegi ütleb mulle halvasti, siis ma lähen endast välja.				
25. Ma saan vihaseks, kui keegi ütleb, et ma olen midagi valesti teinud.				
26. Ma tean, mida ma tahan ja oskan seda saavutada.				

Täna sind abi eest!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, *Kaija Tamm*,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
„Muutused kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalenud õpilaste käitumises“,
mille juhendaja on *Kristi Kõiv*,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni
autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu
Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i
litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja
üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni
autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kaija Tamm

20.05.2019